LE MINISTERE DE L'EDUCATION

Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370784
Centre d'intérêt: 773

Centre pilote Laval (Québec, Québec).

Le Projet REPERES, rapport 1969-70 / Centre pilote Laval. -- Québec : Ministère de l'éducation, Service de la recherche, 1971.
318 f. ; 36 cm.

Titre de la couv.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Formation des enseignants *Programme de formation *Programme-cadre *Enseignement expérimental *Elaboration de programmes *Evaluation de programmes *Evaluation par l'enseignant *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *REPERES (Projet)

Le Centre pilote Laval est un établissement provisoire qui, au cours de ses trois années d'existence, a pour mission d'expérimenter de nouvelles approches à la formation des maîtres du primaire. Le tout est à situer dans le cadre du projet REPERES qui, à moyen terme, vise à articuler la préparation professionnelle des maîtres sur une application éclairée du Règlement no 1, de façon à répondre aux exigences de l'individualisation de l'enseignement. Le volume rend compte des réalisations accomplies au cours de la seconde année d'activités du Centre pilote, en 1969-1970.

Le volume est divisé en neuf chapitres: 1. l'équipe des professeurs et la clientèle étudiante; 2. les objectifs et le programme; 3. disciplines et didactiques; 4. pédagogie et discipline d'appoint; 5. les techniques d'enseignement; 6. les stages; 7. la dimension religieuse au Centre pilote; 8. relations professeurs-étudiants; 9. association avec des maîtres en exercice au primaire. Le contenu consiste essentiellement en une description des activités mises en place pour atteindre les objectifs visés par les professeurs; à la limite, il prend la forme d'un récit d'expériences pédagogiques.

Au cours de sa deuxième année d'existence, le Centre pilote a connu un début d'intégration à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. L'équipe des professeurs du Centre a d'ailleurs fait appel, en 1969-1970, à plusieurs enseignants de cette faculté. Cette collaboration se situait au niveau de l'exécution du programme prévu par le Centre.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Auteur de l'analyse: ar

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
2e étage
Québec, G1R 5A5

LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

les papiers

QUÉBEC, AVRIL 1971

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

la Papeterie

Centre Pilote Laval

QUÉBEC, AVRIL 1971

◇sommaire

SOMMAIRE 1

INTRODUCTION 2

CHAPITRE 1 5
L'EQUIPE DES PROFESSEURS
LA CLIENTELE ETUDIANTE

CHAPITRE 11 23
LES OBJECTIFS DE L'AN II
LE PROGRAMME

CHAPITRE 111 35
DISCIPLINES ET DIDACTIQUES

CHAPITRE 1V 102
PEDAGOGIE ET DISCIPLINE D'APPOINT

CHAPITRE V 227
LES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

CHAPITRE V1 243
LES STAGES

CHAPITRE V11 287
LA DIMENSION RELIGIEUSE AU CENTRE PILOTE

CHAPITRE V111 291
RELATIONS PROFESSEURS-ETUDIANTS AU CENTRE PILOTE LAVAL

CHAPITRE 1X 300
ASSOCIATION AVEC DES MAITRES EN EXERCICE A L'ELEMENTAIRE

CONCLUSION 310

ANNEXES

introduction

□

◇introduction

Le présent rapport n'est pas le résultat d'une recherche scientifique voulant prouver la valeur d'un type de formation donné. Il veut plutôt décrire la deuxième année d'opération du Centre Pilote Laval. C'est pourquoi le lecteur y trouvera surtout une description des activités mises en place pour atteindre les objectifs visés au cours de cette deuxième année.

Cependant, une telle description exigeait de la part des responsables de chacune des activités qu'ils incluent leur propre évaluation. Il s'agit donc, à la limite, d'un récit d'expériences pédagogiques dont les signataires sont seuls responsables pour ce qui est de la description de l'activité qui les concerne.

De plus, pour être plus exhaustif, ce rapport a cherché à préciser les hypothèses et les aménagements à propos:

- des relations étudiants-professeurs au Centre Pilote Laval;
- de l'association avec des maîtres en exercice à l'élémentaire.

Le lecteur verra que l'originalité des activités proposées aux étudiants pouvait prendre un sens dans ce contexte.

Ont participé à la rédaction du présent rapport, les personnes suivantes:

- M. Roger Bertrand
- M. Jean-D. Bélanger
- Mme Geneviève Déronzier
- M. Jules Dumas
- Sr. Ernestine Lepage
- M. Claude Lessard
- M. André Paré
- Mlle Louise Pelletier
- M. Jacques Potvin
- Mlle Denyse Pouliot
- M. André Vidricaire
- Les professeurs signataires des comptes-rendus d'activités.

■ ■ ■

l'équipe des professeurs

la clientèle étudiante

□

CHAPITRE I

◇l'équipe des professeurs

la clientèle étudiante

A) L'EQUIPE DES PROFESSEURS

1- PROFESSEURS DU CENTRE PILOTE LAVAL

Des modifications sont survenues dans l'équipe des professeurs du Centre Pilote Laval au début de la deuxième année.

André Potvin, directeur du Centre Pilote Laval en 1968-69, a accepté le poste de directeur général de la Régionale de Tilly et Henri Tardif est devenu l'un des membres de la Mission des Projets Expérimentaux au Ministère de l'Education.

Le départ d'André Potvin a amené l'équipe des professeurs à choisir l'un de ses membres pour assurer la direction du Centre Pilote Laval au cours de sa deuxième année d'opération. Jules Dumas a été désigné par l'équipe pour assumer cette fonction.

L'équipe, réduite à sept (7) membres, se partage, durant la deuxième année, les cours de pédagogie, de disciplines d'appoint, les stages et l'encadrement des étudiants. Ce sont:

Geneviève Déronzier
Jules Dumas
Ernestine Lepage
André Paré
Louise Pelletier
Jacques Potvin
André Vidricaire

Il faut remarquer que trois de ces professeurs étaient engagés à mi-temps et poursuivaient des études à l'extérieur du Centre Pilote Laval.

Etant donné la réduction de ses effectifs, les objectifs de la deuxième année nécessitant des ressources plus spécifiques, les nombreuses options de cours offertes aux étudiants, l'augmentation des cours de didactique et de discipline, l'équipe des professeurs du Centre Pilote Laval a fait appel à de nouvelles ressources.

2- PROFESSEURS DE LA FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Compte tenu des ententes survenues entre le Ministère de l'Education et l'Université Laval, il était naturel que, dans le cadre de l'intégration des étudiants-maîtres à l'Université, les professeurs pressentis fassent partie de la Faculté des Sciences de l'Education.

Ce sont:

Jean-Pierre Béland Daniel Poulin Yvon Sirois	Français
S. Jeanne d'Arc Girard Madeleine Goutard George Edward NJock	Mathématiques
Dollard Beaudoin Huguette Dussault-Dumas Roger Saucier Cécile Touzin	Milieu social
Gérard Tremblay	Arts plastiques
Marcelle Beaupré	Musique
Laurent Breton Gérald Dubé	Sciences naturelles
John P. Kennedy Madame Edwidge Noelting	Psychologie génétique
Florent Tremblay	Audio-visuel
Jean-Maurice Fleury	Enseignement séquentiel

3- RESSOURCES DE L'EXTERIEUR

L'équipe du Centre Pilote Laval a aussi fait appel à quelques ressources de l'extérieur soit comme consultants, soit comme assistants, soit comme professeurs:

Françoise Doucet	consultante en Outdoor Education
Normand Lacharité	professeur de philosophie
Lucie Ryan	professeur en éducation créatrice
Roger Tessier	consultant, psychologue et membre de l'Institut de Formation par le Groupe.

4- RELATIONS ENTRE LES PROFESSEURS DE LA FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ET CEUX DU CENTRE PILOTE LAVAL

L'équipe des professeurs du Centre Pilote Laval est responsable du programme de la deuxième année.

Les professeurs de didactique et de disciplines sont chargés de cours au Centre Pilote Laval.

▶ Rencontres préparatoires à l'An II:

Pour assurer une certaine continuité entre la première et la deuxième année, un certain nombre de rencontres ont été organisées entre les professeurs de la Faculté des Sciences de l'Education et ceux du Centre Pilote Laval.

La groupe du Centre Pilote Laval rencontre les professeurs de la Faculté des Sciences de l'Education le 18 juin 1969 pour discuter avec eux des objectifs et des modes d'organisation de la deuxième année.

Il leur remet les rapports des étudiants-maîtres du Centre Pilote Laval concernant leurs attentes face à l'an II.

Chacun est invité à produire un projet de cours comprenant: les objectifs, la description du cours, les modalités de travail et les modes d'évaluation ainsi qu'une bibliographie pertinente.

Le premier août, une nouvelle rencontre a eu lieu entre les professeurs de la Faculté des Sciences de l'Education et quelques délégués du Centre Pilote Laval. On profite de la rencontre pour remettre les projets de cours et en clarifier certains aspects.

L'équipe du Centre Pilote Laval a invité les professeurs de la Faculté des Sciences de l'Education à participer aux activités d'accueil des étudiants, le 4 septembre 1970.

Rencontres durant la deuxième année:

A l'occasion de la réunion du 18 juin, les professeurs s'étaient proposés de se rencontrer au cours de l'année scolaire 1969-70. Effectivement, il n'y a eu que deux rencontres formelles; par contre, les réunions informelles, auxquelles participaient les étudiants, ont été beaucoup plus nombreuses.

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

a) Rencontres formelles

20 octobre 1969

Thèmes proposés:

- l'évaluation des étudiants: participation
  travaux
  examens

- l'évaluation des cours par les étudiants

9 mars 1970

Réunion à caractère social

Film: Pas de deux, de McLaren

Remise du projet de programme de l'an III

Echanges autour d'un "vin et fromages"

b) Rencontres informelles

Soirée de Noël organisée par les étudiants

Invitation à toutes les activités d'ordre culturel organisées par les étudiants (expositions, conférences, présentations)

Souper et soirée de fin d'année.

Lien entre le Centre Pilote Laval et la Faculté des Sciences de l'Education

On a installé un mode de communication entre l'équipe des professeurs du Centre Pilote Laval et chaque groupe ou pro-

fesseur responsable d'une discipline et d'une didactique. Chaque professeur au Centre Pilote Laval était délégué par l'équipe pour rencontrer au besoin le ou les professeurs avec lesquels il devait assurer une liaison.

Cette formule a été pensée pour aplanir les difficultés qui pourraient naître du manque de connaissance de la clientèle étudiante, pour faciliter les relations entre les étudiants et les nouveaux professeurs qui s'intègrent à un groupe déjà formé et enfin pour assurer une continuité entre l'an I et l'an II ainsi qu'une meilleure coordination des programmes.

Cependant, ce mécanisme a joué presque exclusivement au premier semestre (septembre-décembre 1969) et surtout au niveau administratif.

Grâce à la liaison plus étroite établie cette année avec la Faculté des Sciences de l'Education, l'action du Centre Pilote Laval a été comprise davantage par la Direction des études de l'élémentaire et par quelques professeurs de la Faculté des Sciences de l'Education. Ce résultat aurait pu être autre si, à l'origine du projet, on avait établi des mécanismes d'information réciproque et prévu des ressources pour en assurer la diffusion.

□ □ □

B) LA CLIENTELE ETUDIANTE

Pour être admis en septembre 1969, il fallait avoir réussi la première année au Centre Pilote Laval.

Des cent quatre (104) étudiants encore inscrits, à la fin de l'an I, cent un (101) terminaient avec succès et recevaient un brevet d'enseignement (Brevet B).

A la fin de l'année scolaire 1968-69, l'équipe des professeurs avait remis à tous les étudiants un bilan commenté où elle essayait de prévoir les chances de réussite pour la deuxième année. Ce pronostic était formulé de la façon suivante:

- Compte tenu de votre travail et des résultats que vous avez obtenus cette année, nous prévoyons que vous pouvez très bien réussir l'an prochain.

- Compte tenu de votre travail et des résultats que vous avez obtenus cette année, nous ne voyons aucune objection à ce que vous continuiez votre deuxième année.

- Compte tenu de votre travail et des résultats que vous avez obtenus cette année, nous doutons fortement de vos chances de réussir l'an prochain et nous vous conseillons de réfléchir sérieusement avant d'entreprendre cette deuxième année.

- Compte tenu de votre travail et des résultats que vous avez obtenus cette année, nous croyons de notre devoir de ne pas vous accepter pour une deuxième année.

En fait, ce pronostic n'était qu'une indication pour l'étudiant comme pour les professeurs. Il faisait partie d'un ensemble de variables et ne pouvait à lui seul avoir valeur de prédiction.

Le projet initial du Ministère de l'Education autorisait les étudiants à quitter le Centre Pilote Laval après un, deux ou trois ans; mais il interdisait à l'administration d'admettre de nouveaux étudiants pour la deuxième ou la troisième année.

Des cent un (101) étudiants qui avaient complété avec succès la première année, huit (8) se sont prévalus de leur droit. Quatre-vingt-treize (93) sont revenus en septembre 1969 pour entreprendre une deuxième année d'études.

- - - -

Interrogés sur leurs besoins, leurs attentes et leurs objectifs, ces étudiants [1] abordent les thèmes suivants:

---

(1) Echantillon de 25 questionnaires sur une population de 93.

a) Besoins et attentes, tels que formulés par les étudiants:

1. Discipline et didactique:

- "Acquérir des connaissances dans les principales disciplines";

- "Connaître les didactiques des matières au programme de l'élémentaire";

- "Connaître le matériel et les méthodes utilisés dans les classes en rapport avec les diverses disciplines";

- "Approfondir les matières effleurées l'an passé".

2. Formation psycho-pédagogique et instrumentation:

- "meilleure instrumentation";

- "expérimentation et stages";

- "connaissances personnelles en vue d'un enseignement plus efficace";

- "notions et techniques de communication avec l'enfant".

3. Niveau, milieu:

- "explorer davantage le niveau d'enseignement";

- "comprendre le mouvement pédagogique actuel".

4. Besoins personnels:

- "Apprendre à organiser le travail et à travailler en collaboration";

- "Recherche et spécialisation".

b) Objectifs tels que formulés par les étudiants:

1. Discipline et didactique:

- "Etre capable de maîtriser certaines disciplines";

- "Etre le plus renseigné possible sur les moyens d'application pédagogique de ces matières".

2. Formation psychologique et instrumentation:

- "Apprendre à intervenir et à faire face aux problèmes en classe";

- "Relier les acquisitions théoriques à l'enseignement pratique";

- "Faire une synthèse personnelle des différentes dimensions du rôle d'enseignant".

3. Objectifs personnels:

- "Exploiter (mes) propres intérêts";

- "Entraînement personnel à la créativité".

- "Répondre en tant que personne aux exigences de la profession";

- "Acquérir plus de sécurité par l'expérimentation en classe".

C'est à cette clientèle que s'adressait le programme de l'An II élaboré par le groupe Centre Pilote Laval en accord avec les professeurs de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Laval.

- - - -

Horaire et répartition

des étudiants dans les cours

Premier semestre: septembre – décembre

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
a.m. 8.30	Mathématiques	Français	Sciences naturelles	Milieu social	Arts plastiques
11.30	1●	2●	3●	4●	5●
p.m. 1.30	Musique	Créativité et résolution de problèmes	Animation culturelle	Outdoor Education	Libre
		7■	9■	11■	
		Education créatrice	Entraînement à la créativité	Approche organisationnelle et implications pratiques du système scolaire	
4.30	6●	8■	10■	12■	

Présentation des activités selon les catégories:

Pédagogie et discipline d'appoint ■
Didactique et disciplines ●
Stage ▲

Second semestre: janvier - mars

		LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
a.m.	8.30	Mathématiques 1●	Français 2●	Intervention pédagogique 13■	Milieu social 4●	Arts plastiques 5●
				Psychologie génétique 14■		
	11.30					
p.m.	1.30	Musique 6●	Anthropologie philosophique 16■	Sciences naturelles 3●	Audio-visuel 17■	Séminaires en psychologie génétique 19■
			Animation culturelle 9■			
		Stage 15▲	Entraînement à la créativité 10■		Enseignement séquentiel 18■	Ateliers d'éducation créatrice 8■
	4.30					

Présentation des activités selon les catégories:

Pédagogie et discipline d'appoint ■
Disciplines et didactique ●
Stage ▲

Premier semestre

		LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
a.m.	8.30	Mathématiques	Français	Sciences naturelles	Milieu social	Arts
	11.30	64 ETUDIANTS	68 ETUDIANTS	48 ETUDIANTS	51 ETUDIANTS	33 ETUDIANTS
p.m.	1.30	Musique	Créativité et résolution de problèmes	Animation culturelle	Outdoor Education	Libre
			41 ETUDIANTS	19 ETUDIANTS	40 ETUDIANTS	
			Education créatrice	Entraînement à la créativité	Approche organisationnelle et implications pratiques du système scolaire.	
		45 ETUDIANTS	21 ETUDIANTS	22 ETUDIANTS	22 ETUDIANTS	

Répartition des étudiants dans les différents cours.

Second semestre

		LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
a.m.	8.30	Mathématiques	Français	Intervention pédagogique 21 ETUDIANTS	Milieu social	Arts
				Psychologie génétique		
	11.30	51 ETUDIANTS	67 ETUDIANTS	36 ETUDIANTS	38 ETUDIANTS	26 ETUDIANTS
p.m.	1.30	Musique	Anthropologie philosophique 29 ETUDIANTS	Sciences naturelles	Audio-visuel	Psychologie génétique
		36 ETUDIANTS	Animation culturelle 12 ETUDIANTS		23 ETUDIANTS	36 ETUDIANTS
		Stage ½ journée par semaine, au choix de l'étudiant	Entraînement à la créativité		Enseignement séquentiel	Ateliers d'éducation créatrice
	4.30		21 ETUDIANTS	37 ETUDIANTS	12 ETUDIANTS	22 ETUDIANTS

Répartition des étudiants dans les différents cours.

Second semestre: avril

DIMANCHE	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI
			1 STAGE PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT	2	3 - - - - - - - -	4 congé
5 congé	6 STAGE	7 PRATIQUE	8 D'ENSEIGNEMENT	9	10 - - - - - - - -	11 congé
12 congé	13 SCOPEM (stage coopératif avec des praticiens de la pédagogie naturelle Freinet)	14	15	16	17	18 congé
19 congé	20 STAGE	21 FREINET	22 - - - - - - - -	23 Evaluation	24 - Synthèse Fin de l'année scolaire	25

horaire

les objectifs généraux de l'an II

le programme

□

CHAPITRE II

◇les objectifs généraux de l'an II

le programme

A) LES OBJECTIFS GENERAUX DE L'AN II

Le Centre Pilote Laval a toujours pour objectif ultime la formation de maîtres pour l'enseignement élémentaire. Et cette formation consiste essentiellement à développer chez les étudiants des habiletés et à maîtriser des connaissances utiles pour la prise en charge de groupes d'enfants de 4 à 12 ans.

Plus spécifiquement, durant la première année, le Centre Pilote Laval avait comme but une approche globale de la réalité scolaire dont il se proposait de mettre en évidence les principaux éléments. Il voulait:

- que le futur maître trouve l'image de lui-même;
- que le futur maître connaisse la réalité vivante de l'école;
- que le futur maître aborde l'apprentissage par une démarche du comportement et de la pensée.

Au cours de la deuxième année, le Centre Pilote Laval veut approfondir les objectifs de la première année, tout en introduisant de nouveaux buts:

- poursuivre la formation personnelle de l'étudiant, tant sur le plan culturel que professionnel;
- lui permettre de traduire en classe les fondements théoriques et conceptuels des divers éléments composant la réalité scolaire;
- lui faire approfondir des champs de connaissances précis, non pas comme finalité, mais comme moyen de développer des processus d'apprentissage et des habiletés intellectuelles.

Voici les 6 objectifs poursuivis et les activités de l'An II qui se proposaient de les atteindre:

1. <u>Que le futur maître trouve l'image de lui-même</u>

   Activités: - stages (Scopem IV)
   - animation culturelle
   - ateliers d'éducation créatrice

2. <u>Que le futur maître connaisse la réalité vivante de la classe</u>

   Activités: - stages (Scopem III et Scopem IV)
   - expérimentations et observations

3. Que le futur maître aborde l'apprentissage par une démarche du comportement et de la pensée

Activités:
- outdoor education
- créativité et résolution de problèmes
- intervention pédagogique
- stages (Scopem IV)
- animation culturelle
- entraînement à la créativité dans la résolution de problèmes

4. Que le futur maître maîtrise 3 ou 4 disciplines et eu égard aux exigences de chacune d'elles, les traite comme autant de moyens de développer des habiletés

Activités:
- français
- mathématiques
- milieu social
- sciences naturelles
- arts plastiques
- musique

5. Que le futur maître utilise certaines techniques et stratégies d'enseignement

Activités:
- intervention pédagogique
- outdoor education
- créativité et résolution de problèmes

- audio-visuel

- enseignement séquentiel

- stages (Scopem III et Scopem IV)

6. Que le futur maître analyse les fondements culturels, psychologiques, sociologiques ou philosophiques de l'activité scolaire

Activités: - psychologie génétique

- approche organisationnelle et implications pratiques du système scolaire

- animation culturelle

- anthropologie philosophique

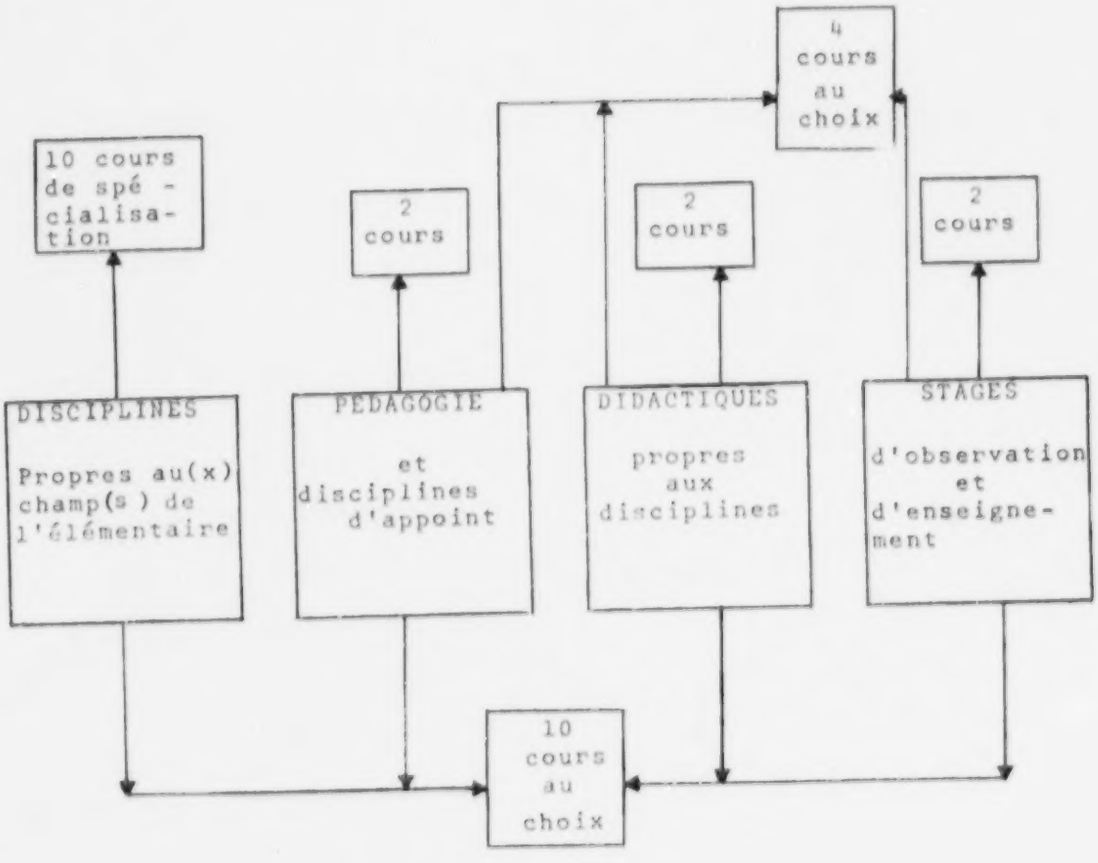
- créativité et résolution de problèmes

□ □ □

B) LE PROGRAMME: MODE D'ORGANISATION DE LA DEUXIEME ANNEE

Dans le cadre d'un programme de 30 crédits, 18 sont offerts en disciplines et didactiques par les professeurs de la Faculté des Sciences de l'Education tandis que le Centre Pilote Laval assure 12 crédits en pédagogie, disciplines d'appoint et stages.

Ce programme est conforme aux recommandations du Comité de formation des maîtres qui propose les règles d'aménagement suivantes:



Les règles d'aménagement indiquent que tout programme de formation doit comporter au minimum:

- 10 cours de SPECIALISATION en disciplines pertinentes à l'élémentaire;
- 2 cours en PEDAGOGIE et disciplines d'appoint;
- 2 cours en DIDACTIQUES propres aux disciplines déjà mentionnées;
- 2 cours en STAGES d'observation et d'enseignement;
- 4 cours au choix dans: PEDAGOGIE, DIDACTIQUE et STAGES;
- 10 cours au choix dans: SPECIALISATION, PEDAGOGIE, DIDACTIQUE et STAGES.

1. Cours offerts par la Faculté des Sciences de l'Education:

La Faculté offre un choix de 18 crédits (6 cours) dans les cours suivants:

a) Premier semestre:

Français I

Mathématiques I

Sciences naturelles I

Arts plastiques I

Musique I

Milieu social I

b) Deuxième semestre: (didactique)

Français II

Mathématiques II

Sciences naturelles II

Arts plastiques II

Musique II

Milieu social II

2. Cours offerts par le Centre Pilote Laval:

Le Centre Pilote Laval offre le choix de 12 crédits (4 cours) parmi les champs suivants:

1. Psychologie	2. Approches des structures pédagogiques	3. Fondements culturels	4. Stages
Psycho-génétique *2ième semestre*	Outdoor Education *1er semestre*	Animation culturelle (Max.: 20 étudiants) *1er & 2è sem.*	
Créativité et résolution de problèmes *1er semestre*	Techniques d'enseignement: - Audio-visuel - Enseignement séquentiel *2è semestre*	Anthropologie philosophique *2è semestre*	
Intervention pédagogique *2è semestre*	Approche organisationnelle et implications pratiques du système scol. *1er semestre*	Entraînement à la créativité dans la résolution de problèmes et ateliers d'éducation créatrice (Max.: 20 étudiants) *1er semestre*	(avril)

3. Construction d'un programme personnel:

Parmi les offres de cours venant de la Faculté des Sciences de l'Education et du Centre Pilote Laval, chaque étudiant doit faire un choix personnel. Il est évident que ce choix est limité, d'une part par les objectifs visés, d'autre part, par les ressources disponibles, tant à la Faculté qu'au Centre Pilote Laval.

Dans la construction d'un programme personnel, l'étudiant doit tenir compte de deux dimensions:

a) Les semestres:

Les cours n'apparaissent qu'à un des deux semestres et ne se répètent pas, sauf pour l'animation culturelle, l'entraînement à la créativité dans la résolution de problèmes et l'atelier d'éducation créatrice.

b) Les champs:

Les cours offerts par le Centre Pilote Laval sont regroupés sous quatre thèmes: psychologie, approches et structures pédagogiques, fondements culturels et stages. Les étudiants sont tenus de prendre un cours à leur choix, dans chacun des quatre champs. L'étudiant doit de plus, tenir compte du fait que ces cours se répartissent au premier et au second semestres et que l'équilibre de son propre programme est fonction de ses choix. Les stages sont obligatoires pour tous.

Les choix que l'étudiant fait dans les cours offerts par la Faculté des Sciences de l'Education peuvent être les suivants:

	1er semestre	2è semestre
soit:	3 cours de disciplines	3 cours de didactique dans les mêmes champs
soit:	4 cours de disciplines	2 cours de didactique dans les mêmes champs

L'étudiant doit choisir 6 cours de disciplines et didactique et 1 cours dans chacun des champs durant son année.

Au premier et au second semestres, le nombre de choix dans les cours offerts par le Centre Pilote Laval, est fonction du nombre de cours choisis dans les secteurs de discipline et de didactique. Deux possibilités s'offrent à l'étudiant:

a) 1er semestre

4 cours de didactique	1 cours de psycho-pédagogie	4 / 1

2ième semestre

2 cours de didactique (mêmes champs)	2 cours de psycho-pédagogie 1 cours de stage	2 / 3

b) 1er semestre

3 cours de discipline	2 cours de psycho-pédagogie	3 / 2

2ième semestre

3 cours de didactique (mêmes champs)	1 cours de psycho-pédagogie 1 cours de stage	3 / 2

4. Projet de cours:

Le programme de cette deuxième année, tel que décrit ci-dessus, est remis aux étudiants dans un "Carnet" d'une centaine de pages où apparaissent la description de chacun des cours et les exigences académiques. Après lecture de ce carnet et avec l'aide d'un professeur du Centre Pilote Laval, au moment de l'inscription, l'étudiant est en mesure de construire son propre programme qui tient compte de ses options personnelles.

Les étudiants disposent de quinze (15) jours pour modifier leurs options. Pour ce faire, ils doivent adresser à la Direction du Centre Pilote Laval une demande écrite en précisant les raisons qui justifient leur demande de changement.

■ ■ ■

disciplines et didactiques

□

CHAPITRE III

Objectif proposé par le Centre Pilote Laval:

- que le futur maître maîtrise 3 ou 4 disciplines et, eu égard aux exigences de chacune d'elles, les traite comme autant de moyens de développer des habiletés.

◇disciplines et didactiques

COURS ET ACTIVITES:

1. MATHEMATIQUES
2. FRANCAIS
3. SCIENCES NATURELLES
4. MILIEU SOCIAL
5. ARTS PLASTIQUES
6. MUSIQUE

1 MATHEMATIQUES

CONSIDERATIONS PRELIMINAIRES

Du point de vue d'une discipline d'enseignement particulière, la formation du futur maître comporte une didactique fondée sur une étude théorique de la discipline.

Nous n'avons connaissance d'aucun programme destiné aux enfants qui n'ait accordé une place importante aux mathématiques, mais à des mathématiques trop facilement réduites à un simple apprentissage d'algorithmes de calcul, ou cédant de façon exagérée à un pragmatisme superficiel, ou encore ne trouvant leur justification qu'aux niveaux ultérieurs d'enseignement.

Un élément nouveau est apparu depuis la guerre, l'intérêt marqué d'un nombre respectable de mathématiciens de renom pour les mathématiques élémentaires, Polya, Choquet, Berberman, Dieudonné, Resenbloom, Alexandroff, ... Peut-être ce mouvement a-t-il eu sa source au siècle dernier avec la parution des célèbres "Elementary Mathematics from an Advanced Standpoint". Plus près de nous travaillent des mathématiciens, psychologues, ... Papy, Gattegno, Dienes,...

Il s'est donc amorcé depuis une dizaine d'années, au Québec en particulier, une réforme des mathématiques de l'élémentaire qui tend à rendre aux mathématiques leur justification intrinsèque et à élargir déjà au tout premier niveau l'horizon de l'interrogation mathématique. Cette réforme devait conduire à une variété d'activités nouvelles autrefois réservées aux seuls mathématiciens; ni les maîtres en fonction, ni les responsables n'avaient été préparés pour un tel changement. On offre parfois aujourd'hui aux jeunes élèves des éléments d'arithmétique, de géométrie, de théorie des ensembles, de groupes, d'espaces vectoriels, de topologie, de logique, de combinatoire et ce n'est pas tout; par ailleurs, à l'intention de leurs maîtres, il y aura une liste aussi longue d'autres sujets tous défendables.

On aura remarqué que dans la variété des mathématiques dont il vient d'être question, on n'a pas inscrit "mathématique moderne"; ce n'est en effet pas un sujet en soi. D'autre part, n'importe quel théorème acquis dans l'antiquité demeure à nos yeux aussi actuel qu'au moment de sa formulation originelle; de sorte que d'une certaine manière, les mathématiques ne vieillissent pas; comment alors se "modernisent-elles?"

Au cours des âges, les générations et les civilisations enrichissent le corps des connaissances mathématiques qui, de ce fait, voit sans cesse son unité menacée et réassurée par des synthèses successives. Dans l'évolution historique, on a assisté (aux dires d'historiens de la mathématique),

à trois grandes synthèses qui ont, à leur époque, rendu à la mathématique sa cohésion et son unité; elles furent réalisées par Thalès, Euclide et Bourbaki.

Schématiquement, on peut dire que c'est en reformulant les mathématiques d'une époque dans un langage nouveau, en termes de concepts plus fondamentaux, plus "compréhensifs" donc plus abstraits que s'effectue une synthèse. Lorsqu'on parle de mathématique moderne, je suppose qu'on entend mathématique consécutive à une synthèse.

La dernière synthèse est contemporaine, son langage, ses concepts sont ceux de la théorie des ensembles, son cadre logique. La logique "ré-appropriée". Bourbaki a réalisé la synthèse des mathématiques contemporaines et commencé la publication de ses "éléments" (même titre que chez Euclide) un peu avant la seconde guerre mondiale. L'introduction aux quelque trente volumes actuellement publiés nous rappelle bien que les mathématiques n'ont pas vieilli:

> "Depuis les Grecs, qui dit mathématiques dit démonstration; certains doutent même qu'il se trouve, en dehors des mathématiques, des démonstrations au sens précis et rigoureux que ce mot a reçu des Grecs et qu'on entend lui donner ici. On a le droit de dire que ce sens n'a pas varié, car ce qui était une démonstration pour Euclide en est toujours une à nos yeux; et, aux époques où la notion a menacé de s'en perdre et où de ce fait, la mathématique s'est trouvée en danger, c'est chez les Grecs qu'on a recherché les modèles. Mais à ce vénérable héritage sont venues s'ajouter depuis un siècle d'importantes conquêtes."

Les éléments de Bourbaki pas plus d'ailleurs que ceux d'Euclide ne sont un ouvrage didactique, et il ne faut pas répéter l'erreur d'essayer de présenter à de jeunes élèves

une synthèse. Il est évidemment futile de prétendre à un premier enseignement qui s'inspirerait de l'approche synthétique auprès de jeunes élèves n'ayant ni expérience ni familiarisation suffisantes avec les mathématiques. Il semble bien pourtant que cette erreur soit en voie de se commettre et qu'on entende affirmer plus ou moins explicitement "la théorie des ensembles (ou même la logique formelle) étant sous-jacente à l'ensemble des mathématiques, c'est par elle qu'il faut commencer."

Nous voulons atteindre les mathématiques modernes, non par des voies qui imiteraient l'axiomatique, mais plutôt par des voies heuristiques analogues à celles préconisées par Polya. C'est moins prétentieux, moins spectaculaire, mais non moins difficile et en cas de succès, sûrement plus efficace.

□ □ □

CHOIX D'UN PROGRAMME POUR LES ETUDIANTS-MAITRES

La fraction du temps passé à l'université et consacré à la formation mathématique théorique ne permettant pas d'envisager une formation de type général, nous avons choisi pour nos étudiants-maîtres de 1969-70, une formation centrée sur quelques thèmes destinés à être approfondis le plus possible. En particulier, nous avons choisi le thème le moins original, le plus ancien, celui que tous les programmes de tous les pays de toutes les époques ont sans doute compris: l'arithmétique, mais une arithmétique rajeunie par les apports de Lagrange, Galois, Noether, Stone, ... une arithmétique détachée du calcul machinal et des applications superficielles, une arithmétique qui se traduit par la recherche des grands moments de l'homme à la conquête du plural; l'ouverture de cette activité sur les mathématiques contemporaines est certaine.

Le centre belge de pédagogie des mathématiques ayant publié une telle arithmétique, dans les circonstances présentes, nous avons cru que nous pouvions difficilement faire mieux que nous inspirer largement de cette publication.

Dans notre esprit, ce cours s'adressait surtout à ceux que l'intérêt pour les mathématiques désigne comme futurs guides du renouvellement et de la réforme mathématique dans ce qui deviendra leur milieu de travail. Il constituait une composante théorique de leur formation et ne devait prendre vraiment sa signification professionnelle que dans la mesure où

il aurait pu être prolongé lors de la troisième année par un cours d'intention spécifiquement didactique. Conformément à ces objectifs, l'arithmétique était étudiée au niveau relativement avancé de la formation du candidat et non au niveau scolaire élémentaire.

Les autres sujets choisis ont été une introduction à la théorie des groupes et certains thèmes de géométrie. Ce n'est pas que nous les ayons crus plus importants que d'autres. Nous voulions seulement qu'ils soient riches et présentent, en quelque sorte, une "valeur exemplaire". En somme, nous voulions simplement que la formation mathématique théorique des futurs maîtres soit à une hauteur suffisamment au-dessus des disciplines d'enseignement de l'école élémentaire pour qu'ils puissent y manifester leur originalité propre.

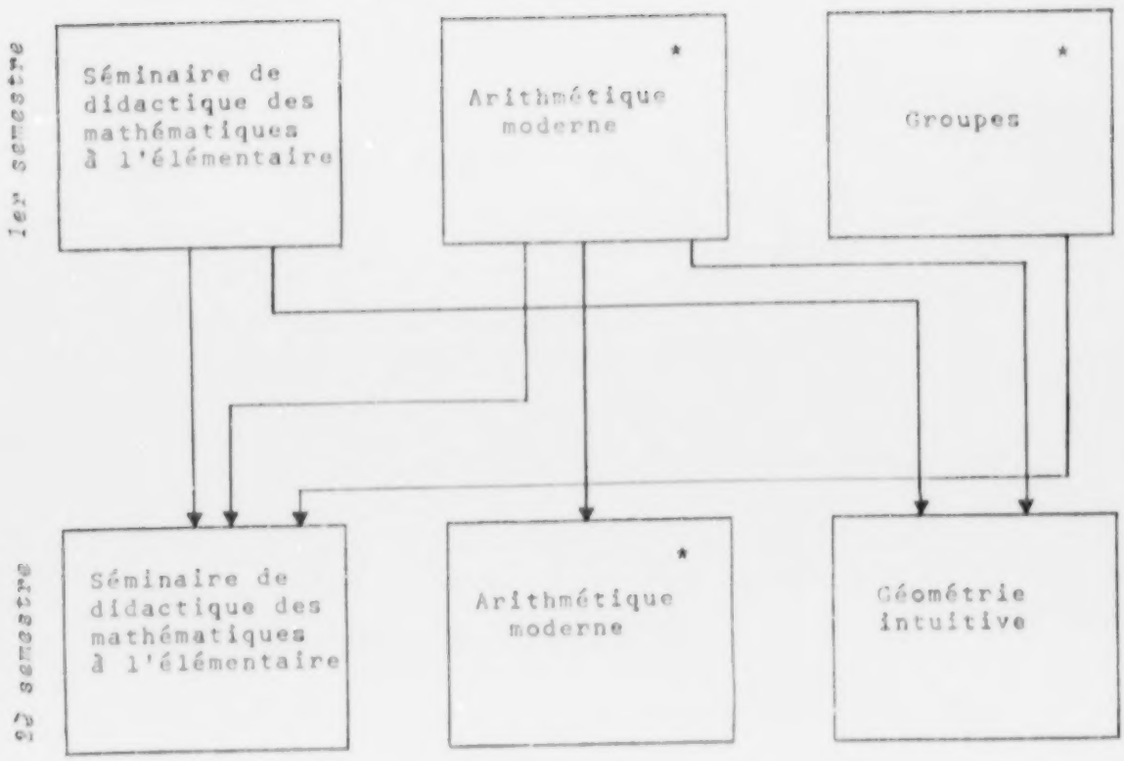
Pour le succès du programme de ces cours, nous aurions souhaité que sa réalisation soit assumée par une équipe réunissant au moins un didacticien, un représentant officiel du département de mathématiques, un représentant du Centre Pilote Laval ainsi que des étudiants de mathématiques de l'Ecole Normale Supérieure, fonctionnant comme assistants, puisqu'on peut présumer qu'ils sont sensibilisés aux problèmes de l'enseignement.

Nous n'avons pas obtenu les concours désirés, hormis l'assistance de quatre étudiants en mathématiques pures de la Faculté des Sciences.

□ □ □

COURS OFFERTS DANS LE CADRE DE LA COLLABORATION

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION
&
CENTRE PILOTE LAVAL



(*) *Cours à caractère spécifiquement mathématique*

[a] Arithmétique moderne

Ce cours visait une formation théorique et moderne de l'arithmétique par une étude intense, et une participation effective des étudiants à des séances d'exercices guidés et commentés. L'arithmétique était abordée au niveau relativement avancé de la formation du candidat, et non au niveau scolaire élémentaire. Le langage ensembliste et les structures de groupe, d'anneau et de corps ont été le cadre dans lequel l'arithmétique a été développée.

Principaux thèmes du cours

1. La combinatoire
2. L'arithmétique des entiers (structure de groupe, d'ordre...)
3. Définition et structure des rationnels
4. Anneaux et corps résiduels; les bases.

Forme de présentation et remarques

Le cours était basé sur le tome arithmétique (tome 5) du traité de mathématiques modernes de Georges Papy. Le professeur chargé de ce cours a suivi la présentation de Papy, surtout en ce qui concerne le thème de la combinatoire. Les étudiants ont éprouvé des difficultés dans ce thème, à cause d'une part, d'un mode de raisonnement (style Papy) avec lequel ils n'étaient pas familiers, et, d'autre part, des difficultés propres au thème. Considérant

la formation mathématique de la clientèle qui nous arrive, et conscients des difficultés de cette nature, nous pensons que, dans les années à venir, le thème de la combinatoire devrait être abordé par des jeux conçus visant à faire découvrir les résultats classiques sur les ensembles finis; une telle approche aurait l'avantage d'être moins livresque et moins magistrale d'une part, et, d'autre part, elle inciterait l'étudiant à rechercher et à retrouver par lui-même les résultats visés.

Il y avait chaque semaine un exposé démonstratif et commenté du professeur (2 heures). Après cet exposé, la classe était divisée en quatre groupes pour une séance (d'une heure) de travaux guidés par quatre assistants (étudiants du département des mathématiques), et contrôlée par le professeur chargé du cours. A ces trois heures réglementaires s'ajoutaient les heures de bureau du professeur (mardi p.m., mercredi et vendredi p.m.) pour assistance supplémentaire aux étudiants. Deux des quatre assistants ont été particulièrement efficaces à leurs groupes (témoignage des étudiants eux-mêmes).

Evaluation

L'évaluation portait sur la compréhension des structures étudiées et sur l'aptitude à utiliser ces structures dans les exercices et les applications. On a donc tenu compte des travaux de classe (devoirs et comptes rendus) et des examens (écrits et/ou oraux) donnés à la fin de chaque semestre.

Ainsi:

(i) au premier semestre:

Inscrits: 16

Passent: 11

Reprise: 5

4 passent et 1 échoue à l'examen de reprise

(ii) au deuxième semestre:

Inscrits: 7

Passent: 7

Les types de difficultés rencontrées au premier semestre ont pu être évités au deuxième semestre en se dégageant progressivement du livre de Papy.

Malgré les quelques difficultés éprouvées par certains étudiants au premier semestre, l'importance de l'enseignement de l'arithmétique à l'élémentaire justifie qu'on prenne la responsabilité d'un enseignement qui, en principe, pourrait être assumée par le département de mathématiques.

D'autre part, il est évident que même un enseignement d'intention théorique gagnerait à être pratiqué en meilleure conformité avec les objectifs didactiques, notamment en se fondant le plus possible sur la participation des étudiants.

[b] Introduction à la théorie des groupes (45 heures)

Le contenu de ce cours a été sensiblement celui du volume de P.S. Alexandroff, INTRODUCTION A LA THEORIE DES GROUPES, Dunod, 1965. L'approche pédagogique de l'auteur, qui part d'exemples simples avant de formaliser la matière, semblait bien appropriée au groupe d'étudiants peu rompus aux études mathématiques.

Chaque séance d'enseignement a été organisée en fonction du rythme propre du groupe. Au milieu du premier semestre, toutefois, il a semblé aux étudiants qu'il était impossible de couvrir toute la matière. Après une prise de conscience collective des difficultés rencontrées par chacun, quelques séances furent consacrées à une étude dirigée que les étudiants n'arrivaient pas à maîtriser par eux-mêmes. Cette mesure s'avéra efficace pour l'ensemble du groupe. Un autre procédé qui a grandement facilité l'assimilation de cette matière toute nouvelle pour les étudiants, ce fut le choix d'un groupe typique (groupe des rotations du trétraèdre) sur lequel les notions étaient d'abord impliquées avant d'être formulées comme telles.

Comme bilan positif de l'expérience, on peut dire que la matière a été couverte dans l'ensemble et que l'évaluation portant sur les tâches hebdomadaires (20%), sur un examen théorique (30%) et sur un travail personnel de synthèse (50%) a révélé une maîtrise normale de la discipline.

Expérience faite, certaines corrections pourraient être envisagées: attaque plus directe du sujet, élagage de la matière telle que présentée par l'auteur, implication plus constante de l'étudiant dans le développement du cours. En définitive, ce premier contact avec les mathématiques contemporaines n'est pas négligeable pour des étudiants qui se préparent à enseigner et qui auront à lire des textes de mathématiques structurales.

c La géométrie à l'élémentaire (45 heures)

Ce cours a été partiellement consacré à l'information géométrique, laissant une large part à la pratique de l'enseignement de la géométrie au cours élémentaire.

L'approche théorique s'est inspirée du quatrième chapitre de l'ouvrage de Courant et Robbins, WHAT IS MATHEMATICS?, Oxford University Press, 1948 (quatrième édition). Quelques modèles de géométries finies ont été tirés du séminaire de Monsieur Fernand Lemay sur la Genèse de la géométrie.

La partie pratique s'est élaborée à partir de thèmes généraux reliés soit à la géométrie scolaire, soit aux transformations géométriques, soit à quelques films didactiques, soit tout simplement laissée au choix de l'étudiant.

La géométrie projective offre un aspect de généralité englobante de la géométrie euclidienne qui devient fortement significative pour des étudiants qui l'abordent une première fois. Les exposés, avec manipulations concrètes à l'appui, ont suivi cette démarche du général (géométrie projective) au particulier (géométrie euclidienne). De même dans les travaux pratiques, on a pu élargir les cadres de la géométrie métrique, particulièrement en ce qui a trait aux transformations géométriques. L'évaluation a tenu compte des tâches hebdomadaires (20%), d'un travail d'équipe relatant et commentant une situation d'enseignement vécue (30%), d'un essai de synthèse personnelle des notions reçues dans les cours théoriques (50%).

Par ce cours, les étudiants ont eu l'occasion de remettre en cause les idées reçues sur ce qu'est la géométrie. De ce fait, leurs travaux didactiques s'en sont trouvés enrichis.

d Pédagogie des mathématiques à l'école élémentaire

Ce cours a duré deux semestres, les étudiants pouvant le suivre pendant un seul semestre (le premier ou le deuxième) ou pendant les deux.

L'organisation du cours a été largement influencée par les faits suivants:

1. la présence de 70 étudiants (y compris ceux de la Faculté) au premier semestre.

2. la nécessité d'avoir à intégrer de nouveaux étudiants au second semestre tout en continuant avec une partie de ceux inscrits au premier semestre.

3. l'absence de formation mathématique approfondie chez les étudiants.

4. le retard dans l'organisation des stages pratiques qui n'ont débuté qu'au second semestre.

ler semestre

Les étudiants ont été divisés en trois groupes entre lesquels étaient partagées les trois heures hebdomadaires de cours. Les étudiants devaient préparer chaque séance par une recherche ou des réflexions personnelles. Ils étaient encouragés à travailler en petits groupes de 2 ou 3, mais certains ont préféré rester seuls.

Considérant que par le choix qu'ils faisaient de ce cours, beaucoup d'étudiants manifestaient leur peu de désir de se cultiver en mathématiques mais un intérêt pour l'enseignement de cette matière; considérant d'autre part que cet enseignement est en constante rénovation, nous n'avons pas voulu donner de l'importance à la matière, aux connaissances, ni aux méthodes d'enseignement.

En nous appuyant sur l'expérience commune et sur des occasions d'apprentissage heuristique de mathématiques

vécues pendant le cours, nous avons surtout voulu sensibiliser les étudiants aux problèmes de cet enseignement et leur donner les moyens de découvrir les ressources qui sont en eux relativement à cette tâche.

Le cours du premier semestre a comporté essentiellement quatre parties:

1. Interrogation sur les conditions générales de l'enseignement des mathématiques à l'école préélémentaire et élémentaire.

   On s'est posé des questions sur la matière, le maître, les élèves.

2. Apprentissage de quelques mathématiques pour étudier sur soi-même ce phénomène d'apprentissage.

   Ces exercices n'exigeaient aucune connaissance mathématique particulière et n'avaient d'autre but que de faire prendre conscience aux étudiants:

   a) que chacun est capable de "faire" des mathématiques au lieu de seulement en "étudier";

   b) qu'il y a des choses dans ce domaine qu'on croit savoir mais qu'on ne sait pas vraiment;

   c) qu'une situation n'est jamais totalement épuisée pour la pensée.

3. Etude critique de projets de leçons proposés par les étudiants et exploitation mathématique d'un film.

4. Exposés d'étudiants sur des sujets touchant cet enseignement:

   - la notion de situation riche en mathématiques;
   - peut-on enseigner les mathématiques par le jeu?;
   - le problème de l'individualisation de l'enseignement des mathématiques.

Afin d'éviter autant que possible la répétition de certains cours et pour augmenter la variété des sujets de réflexion, nous avons essayé dans une certaine mesure, de différencier le travail des trois groupes. Pour chaque séance, un compte rendu a été rédigé par deux étudiants volontaires et l'essentiel des questions étudiées a été réuni en un volume distribué aux étudiants en fin de semestre. Ce texte les mettait au courant de ce qui s'était passé dans les autres groupes et permettait d'intégrer les nouveaux venus au second semestre. Pour complément d'information sur ce cours, on pourra référer à ce texte d'une centaine de pages. Le professeur de ce cours a publié des extraits de ce texte dans des revues pédagogiques canadiennes et étrangères.

On a écarté toute approche livresque en centrant les étudiants sur leurs propres pouvoirs et les ressources de leur propre jugement. Mais une bibliographie leur a été fournie qui pourra leur servir de référence pour leurs inquiétudes à venir.

L'assiduité et le travail ont été satisfaisants, à l'exception de deux étudiants qui n'ont pas rempli les exigences. L'évaluation a porté sur l'ensemble des travaux remis chaque semaine.

Etudiants et professeurs ont souffert du manque de temps causé par le fractionnement en trois groupes, ainsi que de la rareté des contacts personnels.

Certains étudiants ont aimé la forme du travail; ce fut une conquête personnelle, une découverte à la fois de leurs dons et de la dimension humaine des mathématiques.

D'autres se sont montrés très déconcertés par le fait qu'on ne leur disait pas expressément comment "devaient" s'enseigner les mathématiques et parce qu'ils ne percevaient pas les intentions du professeur dans une forme de cours peu habituelle pour eux.

Les exposés ont semblé particulièrement goûtés par tous.

Les notes du professeur ont suscité beaucoup d'inquiétudes inutiles.

2ième semestre

Le travail du second semestre a été centré sur les stages pratiques et l'organisation en a été décidée avec la participation des étudiants qui, étant beaucoup moins nombreux (37), ont pu bénéficier du temps disponible du professeur.

Deux séances furent consacrées à l'exploration des ressources de deux matériels didactiques, et une à la projection de films.

Certains étudiants ont aimé la forme du travail; ce fut une conquête personnelle, une découverte à la fois de leurs dons et de la dimension humaine des mathématiques.

D'autres se sont montrés très déconcertés par le fait qu'on ne leur disait pas expressément comment "devaient" s'enseigner les mathématiques et parce qu'ils ne percevaient pas les intentions du professeur dans une forme de cours peu habituelle pour eux.

Les exposés ont semblé particulièrement goûtés par tous.

Les notes du professeur ont suscité beaucoup d'inquiétudes inutiles.

2ième semestre

Le travail du second semestre a été centré sur les stages pratiques et l'organisation en a été décidée avec la participation des étudiants qui, étant beaucoup moins nombreux (37), ont pu bénéficier du temps disponible du professeur.

Deux séances furent consacrées à l'exploration des ressources de deux matériels didactiques, et une à la projection de films.

Pour les autres séances, les étudiants ont proposé l'étude des thèmes suivants:

- les mesures
- les opérations
- les fractions
- les problèmes appliqués
- l'élaboration de la notation mathématique, le travail écrit
- le rôle du matériel didactique
- les phases d'un processus d'apprentissage de mathématique
- l'organisation de la classe de mathématique
- la créativité du maître.

Chaque semaine, on décantait les idées relatives à un thème; on en clarifiait les notions. Pendant la semaine, les étudiants devaient, soit donner une leçon sur ce thème dans la classe où ils étaient en stage, soit préparer un sujet de leçon sur ce même thème. Au cours suivant, ceux qui avaient fait des leçons les racontaient et on en discutait. Il était toujours possible de faire le compte rendu d'une leçon sur un thème autre que celui qui avait été préparé en commun. On pouvait aussi faire le compte rendu critique d'une leçon observée dans la classe quand on avait quelque chose d'intéressant à en dire.

L'évaluation a porté sur l'ensemble des travaux que les étudiants avaient la liberté de remettre quand ils étaient prêts, vu qu'ils étaient soumis à la contingence des conditions particulières de stage en chacun.

Cette organisation, beaucoup plus souple que celle du premier semestre, a été profitable à un certain nombre d'étudiants sérieux qui ont assisté régulièrement aux cours, ont tenté de faire plusieurs leçons, ont remis leurs travaux à intervalles réguliers et ont activement participé aux discussions.

Quant aux autres, ayant connaissance des exigences globales et du calendrier des discussions, ils ont jugé superflu d'assister à tous les cours et ils ont attendu la fin du cours pour entreprendre une rédaction, parfois hâtive, de leurs projets et comptes rendus.

Nous avons donc dû tenir compte de l'assiduité et de la participation dans l'évaluation finale. Toutefois, chaque étudiant ayant rempli les exigences formulées au départ, personne n'a été contraint à une reprise.

La leçon que nous en tirons est que si l'organisation du premier semestre était contraignante pour les étudiants et le professeur, elle a du moins stimulé l'effort, tandis que celle du second semestre, bonne dans ses intentions, a favorisé un certain "bachotage" chez des étudiants plus intéressés par les crédits que par leur formation personnelle.

□ □ □

REMARQUES FINALES

Les professeurs de la cellule de didactique des mathématiques regrettent que leurs divers cours aient eu lieu à la même heure, ce qui les a empêchés de participer aux cours de leurs collègues et de travailler autant en commun qu'ils le souhaitaient.

Par ailleurs, une didactique n'étant pas un monde clos sur soi puisque c'est le même esprit qui tantôt s'absorbe dans un problème de mathématique, tantôt lit un poème ou crée une chanson, tantôt examine des roches, ces professeurs souhaitent qu'une liaison s'établisse entre les diverses cellules de didactique.

Enfin, estimant qu'ils ne sont pas les seuls au Canada à faire des efforts pour la formation des maîtres dans l'enseignement des mathématiques, ils souhaitent que soit créé à l'échelon un organisme qui permette la communication des expériences menées en différents lieux.

☆

2 FRANCAIS

L'ENCADREMENT ACADEMIQUE

Les étudiants du Centre Pilote Laval qui choisirent de s'inscrire, en septembre dernier, au cours de Français I, (premier semestre) et de Français II (second semestre) furent soumis, dès le début, et d'une manière constante par la suite, à un rude programme de tâches et de réflexion. Le projet de cours de français, en effet, leur imposait un rythme de travail exigeant. Divisés en trois groupes, chacun sous la direction d'un professeur, les étudiants devaient, à chaque semaine, répondre aux questions des sujets d'étude, lire une abondante documentation spécialisée, et présenter en séminaire un rapport détaillé de leur interprétation des textes ou de leur prise de position. Malgré l'ampleur de la tâche, toutefois, et en dépit du fait que le projet de cours fut toujours considéré comme un instrument dont on pouvait, à la rigueur, se passer, tous les sujets d'étude suggérés ont été vus.

Qu'on nous permette ici de souligner l'esprit de collaboration et surtout le très grand désir de connaissances et de réflexion que nous avons rencontrés chez les étudiants. A chaque semaine, nous connûmes des étudiants du Centre Pilote Laval suffisamment audacieux pour aller bien au-delà des exigences proposées.

1- Le projet de cours

Le projet de cours était, avant toute chose, un instrument de travail. Il offrait, outre les objectifs généraux et la description sommaire des cours, un répertoire détaillé de problèmes linguistiques et didactiques ainsi que la documentation bibliographique nécessaire à leur étude. Il présentait aussi les règles du jeu, c'est-à-dire les exigences méthodologiques propres à assurer la bonne marche des études. Il comprenait deux parties: Français I, de septembre à décembre, était consacré exclusivement à la recherche des fondements linguistiques de la didactique du français; Français II, de janvier à mars, avait pour objet l'étude de quelques principes didactiques pouvant être appliqués dans l'enseignement ultérieur des étudiants.

2- Les objectifs et les moyens

Français I avait pour objectif premier d'approfondir la connaissance qu'ont les étudiants de la langue française par l'étude des notions fondamentales de la linguistique moderne. Il avait pour but, à partir des définitions du langage et du signe linguistique, de formuler les grands principes de la didactique du français concernant à la fois les objectifs généraux de l'enseignement du français et les fins poursuivies par toutes les disciplines linguistiques telles qu'on les trouve dans le milieu scolaire. La formulation de ces principes avait comme avantage théorique de ne pas mettre en contradiction flagrante la pédagogie du français avec les principes fondamentaux de la linguistique et de ne pas

confondre les techniques d'intervention en classe avec la méthode scientifique. Elle avait comme avantage pratique de dégager clairement tous les objectifs de l'enseignement du français, de déterminer avec précision l'importance relative des disciplines linguistiques telles qu'elles apparaissent dans les manuels scolaires et de redéfinir leur mode d'utilisation.

Mais une telle étude n'est valable que dans la mesure où il est possible de voir les implications pratiques de ces principes. Après l'assimilation des principes vient l'accommodation. C'est ce à quoi répondait Français II.

Le cours du second semestre avait pour objectif premier de préparer l'étudiant à l'exercice de l'enseignement. Il avait pour but principalement de traduire en attitudes pédagogiques claires et cohérentes les principes formulés en Français I. Il ne s'agissait plus ici d'approfondir sa connaissance du langage et des disciplines linguistiques, mais de l'assumer dans une conduite méthodologique quotidienne, compte tenu des lois de l'apprentissage et de celles de la psychologie génétique de l'intelligence. Cette conversion de principes en agir offrait l'avantage de ne pas lier les professeurs à une méthode d'enseignement ou pire encore, à quelques manuels scolaires. Elle leur apprenait à orienter leur enseignement dans telle ou telle direction selon les besoins du milieu dans lequel ils oeuvraient et à redéfinir leurs modes d'agir, sans cesse et en toute liberté.

□ □ □

DESCRIPTION DES COURS

FRANCAIS I: quelques fondements linguistiques de la didactique du français.

1. Le langage: aspects linguistiques:
   Langage, langue, parole, discours. Diachronie, synchronie. Fonctions du langage. Caractères de la langue. Circuit de la parole.

2. Le langage: aspects didactiques:
   Le circuit de la parole, les fonctions du langage et l'enseignement du français. Langue-objet, langue-fonction.

3. Le signe linguistique:
   Signe naturel et signe artificiel. Caractères du signe linguistique. Signifiant et signifié. Les "oppositions" en linguistique.

4. Le signe linguistique: aspects didactiques:
   Fonctions de relation du signe et exercices de français. Valeur didactique des fonctions de relations paradigmatique et syntagmatique.

5. Les disciplines linguistiques:
   Phonologie et phonétique. Morphologie. Syntaxe. Sémantique. Stylistique. Lexicologie.

6. Les disciplines linguistiques: aspects didactiques:
Fins poursuivies par ces disciplines dans l'enseignement. Importance relative de ces disciplines. Leur répartition dans un programme de français.

7. La phonétique:
Les organes de la parole. Les sons. Transcription phonétique. Quelques exercices.

8. La phonétique: aspects didactiques:
Phonétique et langue parlée. Importance de la phonétique dans l'enseignement élémentaire. Les "fautes" de phonétique et la norme.

9. La morphologie: aspects linguistiques et didactiques:
Le morphème. Les morphèmes du genre et du nombre dans la langue parlée et dans la langue écrite. Implications pédagogiques.

10. La syntaxe: aspects linguistiques et didactiques:
La fonction syntaxique. Les catégories grammaticales et les fonctions syntaxiques. Analyse grammaticale et parties du discours.

11. La sémantique: aspects linguistiques et didactiques:
Sens signifié. Champ de la sémantique. Objectifs de l'enseignement de la sémantique. Instruments et exercices.

12. La stylistique: aspects linguistiques et didactiques:
Style et stylistique. Stylistique et rhétorique. L'enseignement de la stylistique.

13. Les niveaux de langue:
Description des niveaux de langue. L'enseignement des niveaux de langue, la norme et les tendances.

14. Le franco-canadien:
Canadianismes. Anglicismes. Le bilinguisme. L'enseignement de la langue québécoise, la norme.

FRANCAIS II: introduction à la didactique du français.

1. Le développement du langage chez l'enfant:
Les principales étapes du développement du langage chez l'enfant. Communication et articulation. Acquisition du système phonologique. Implications pédagogiques.

2. La langue parlée: aspects linguistiques et didactiques:
Caractères linguistiques particuliers de la langue orale. Les situations d'apprentissage. Etude du matériel pédagogique.

3. L'enseignement de la grammaire:
Les objectifs. La valeur de l'enseignement grammatical. La grammaire de la langue parlée. L'analyse. Etude du matériel pédagogique.

4. L'enseignement de la langue à la maternelle:
Les objectifs. Les situations d'apprentissage. Les attitudes du maître. La création "verbale".

5. L'apprentissage de la lecture:
Les facteurs contribuant à la maturation de l'apprentissage de la lecture. Les principales méthodes. Etude du matériel pédagogique.

6. Les méthodes de lecture:
Etude des principes et de la méthodologie de quelques méthodes de lecture. Leurs fondements linguistiques et didactiques.

7. L'apprentissage de l'écriture:
Problèmes de l'apprentissage de l'écriture. Méthodes d'enseignement. Etude du matériel pédagogique.

8. Les troubles du langage:
Classement des troubles de la parole. Aphasie et dyslexie. Principales manifestations des désordres de langage.

9. Les troubles du langage dans l'apprentissage scolaire:
Le dépistage des troubles de la parole. Diagnostic et moyens de correction. Etude de quelques cas.

10. Les situations d'apprentissage de la langue maternelle:
L'acquisition du vocabulaire. La dictée. Les besoins du milieu scolaire. L'enseignement de l'expression orale et écrite (composition).

11. <u>L'enseignement vivant du français à l'élémentaire</u>:
Préparation au stage d'enseignement. Préparation d'une leçon de français à l'élémentaire.

□ □ □

DEROULEMENT

Les objectifs et la description du cours ne sauraient témoigner, à eux seuls, de l'orientation générale des cours. Le dynamisme des séminaires a vite rendu insatisfaisant le parallélisme Français I - discipline d'enseignement et Français II - didactique. Cette division, en effet, ne permettait pas aux étudiants de fonder leur réflexion didactique sur les notions de linguistique les plus nécessaires à l'enseignement du français, ce qui, à toutes fins pratiques, ne justifiait pas leur présence dans le projet de cours. Par ailleurs, ne pas tenir compte de ces notions, c'était retomber dans le verbalisme de l'ancienne méthodologie et ne s'en tenir qu'à de vaines généralités. Il a donc fallu modifier quelque peu les interrogations hebdomadaires en ajoutant des questions de didactique aux sujets d'étude du premier semestre et des questions de disciplines d'enseignement à ceux du second semestre. Ainsi, au fur et à mesure que les étudiants avançaient dans la connaissance de la méthode linguistique, renouvelaient-ils leur façon de concevoir l'enseignement de leur langue maternelle. Français III, qui s'adressera aussi à des étudiants n'ayant pas encore reçu de formation en linguistique, poursuivra dans cette voie.

Cette adaptation du projet de cours aux besoins exprimés des groupes, laquelle s'est accomplie à des moments différents dans l'année scolaire selon les professeurs et les groupes, a eu pour effet immédiat d'imprimer à la réflexion didactique

une impulsion nouvelle. Les étudiants, en effet, au début de l'année surtout, ne quittaient leur conception de la pédagogie traditionnelle que pour tomber dans les lieux communs de l'école active où fusaient principes inébranlables et critiques sévères de l'enseignement dogmatique. Prenant son point de départ dans la discipline même, le travail de réflexion qu'imposèrent les questions des sujets d'étude eurent comme effet de traduire concrètement, en actes, en terme de choix de notions, de moyens et de situations d'apprentissage, ce qu'implique un enseignement vivant du français. Ainsi, peu à peu, les étudiants ont été amenés à redécouvrir par l'intérieur, en quelque sorte, le bien-fondé des principes de l'école active, et à voir sous ces principes, l'organisation effective des cours en classe de l'élémentaire. Beaucoup d'entre eux se sont orientés dans cette voie, au second semestre, en tentant de nombreuses expériences d'enseignement du français toutes fondées, lorsque le maître-associé le permettait, sur la recherche approfondie d'une didactique renouvelée.

Les cours du premier semestre n'ont pas dérogé à ce qu'exigeait le projet de cours. L'étude de nouvelles notions de linguistique et la lecture d'une documentation abondante ont grandement facilité la réflexion didactique des étudiants qu'un petit nombre, plus sensible à la méthode de la science linguistique, a poussée très loin.

Les cours du second semestre ont été consacrés à l'application didactique des connaissances, disciplinaires et pédagogiques, des étudiants. Cinq professeurs ont été invités

pour faire l'analyse de certains aspects de l'enseignement du français. Mlles Denise Pouliot, Louise Pelletier et Mme Denise Bourneuf ont étudié l'enseignement du français à la maternelle; Soeur Colette Lussier a fait l'analyse de quelques méthodes de lecture, et M. Claude Langevin a traité des troubles de langage. Cette façon de procéder a plu aux étudiants qui pouvaient, par ces rencontres avec des spécialistes, approfondir leurs connaissances du sujet. De très nombreuses expériences d'enseignement, où se mêlent échecs et réussites, ont été faites dans des classes de l'enseignement élémentaire, grâce à la participation des maîtres-associés.

□ □ □

EVALUATION

L'évaluation des cours, enfin, fut celle indiquée dans le projet de cours, c'est-à-dire que l'efficacité des cours de français reposait en grande partie sur le travail de l'étudiant. Aussi, pour assurer le meilleur rendement possible aux rencontres, l'étudiant devait répondre aux questions proposées dans les sujets d'étude, lire les pages obligatoires données en bibliographie et composer un court rapport de recherche qui était remis au début de chaque cours. Ce rapport exigeait approximativement sept heures de travail par semaine. L'évaluation du rendement des étudiants en didactique du français dépendait de la qualité de ces rapports.

Jean-Pierre Béland
Daniel Poulin

3 SCIENCES NATURELLES

OBJECTIFS

Le cours de Sciences Naturelles se proposait de donner aux étudiants une vue d'ensemble des différents aspects de la Science. Le projet de cours préparé à la mi-août se voulait le reflet de cet objectif.

Cependant, à la fin d'août, les deux professeurs titulaires de ce cours participèrent à un stage organisé à Montréal par le Bureau de recherches et de consultations en éducation (BRCE). Ce stage était orienté vers l'apprentissage de la pensée scientifique (APS). Cette nouvelle approche des sciences a incité les professeurs à orienter le cours de façon nettement différente, d'où la confection d'un second projet qui reflétait leurs nouvelles préoccupations:

- faire acquérir certaines habiletés intellectuelles;
- faire connaître le matériel mis à la disposition des élèves de l'élémentaire pour l'enseignement des sciences;
- faire acquérir aux futurs maîtres certaines connaissances de base en astronomie, biologie, chimie, géologie, physique;
- fournir une bibliographie.

□ □ □

DESCRIPTION ET DEROULEMENT

Les sessions du premier semestre ont porté sur l'acquisition de certaines habiletés intellectuelles. Le Guide (GFM) des formateurs de maîtres en sciences, du BRCE, nous a permis d'organiser systématiquement toutes ces sessions.

Le travail se faisait en équipes aussi restreintes que possible, compte tenu du nombre d'étudiants inscrits et du matériel disponible. En pratique, le nombre de participants de chaque équipe variait entre cinq et sept.

Au début, le travail d'équipe demanda un certain rodage, mais passée cette période de tâtonnements, les résultats se sont avérés assez étonnants.

Chaque élément du second projet de cours fut l'objet d'une session, inspirée quant à son déroulement, par le GFM.

Les sessions du second semestre différaient considérablement de celles du premier semestre. Les étudiants avaient à leur disposition du matériel américain pour l'enseignement des sciences: Elementary Science Study (ESS) (Tannenbaum et Stillman); en plus de celui de: Science: A Process Approach (APS). Ce matériel était présenté sous forme de trousses. Chaque équipe examinait le matériel, réalisait les expériences, appréciait la valeur du matériel mis à sa disposition, et déterminait le niveau des difficultés rencontrées.

□ □ □

EVOLUTION

Au début, les étudiants, malgré leur enthousiasme, semblaient assez sceptiques quant à la valeur du travail qui leur était demandé. Ce n'est qu'au second semestre qu'ils ont pu constater la valeur du travail effectué au premier semestre. Effectivement, le second semestre a été beaucoup plus animé que le premier. Les étudiants n'ont pas acquis un bagage très important de connaissances scientifiques théoriques. Dans le laps de temps accordé, il serait utopique de croire que l'on puisse faire autre chose qu'ouvrir des horizons dans les divers champs de la science déjà mentionnés. Cependant, l'acquisition d'habiletés intellectuelles et de quelques connaissances de base a incité quelques étudiants à poursuivre des études personnelles plus poussées en sciences et qu lques autres à lire des volumes de sciences et à y prendre plaisir. Ce que, de leur propre aveu, ils n'avaient jamais fait auparavant.

□ □ □

EVALUATION

Sans vouloir être exagérément laudatif, nous pouvons dire que la clientèle du Centre Pilote Laval était assez exceptionnelle quant à son enthousiasme, son esprit critique, sa facilité à travailler en équipe. Cette affirmation nous semble d'autant plus objective que nous donnions ce même cours à un autre groupe, durant la même période.

Il reste cependant que les étudiants gardent encore des traces de la formation autoritaire reçue pendant les années précédentes. Malgré les possibilités qui leur étaient offertes, assez rares furent ceux qui ont pris certaines initiatives. La majorité, avouons-le, attendent encore, pour avancer, les suggestions du professeur.

□ □ □

IMPRESSIONS GENERALES

Premier semestre:

Le cours d'APS est conçu pour une série de sessions intensives et s'adresse à une clientèle hétérogène. Aussi, ce cours de didactique qui se veut à la fois théorique et fortement pratique aurait avantage à être repensé pour une clientèle comme celle du Centre Pilote Laval. Quelques sessions auraient avantage à être regroupées. Les répétitions seraient éliminées, de même que les risques d'ennui.

Deuxième semestre:

Les sessions furent ici plus profitables quant à l'acquisition de connaissances. Elles furent animées, plus concrètes puisqu'elles consistaient surtout en manipulations de matériel scientifique. Il aurait été plus profitable de confier une trousse différente à chaque étudiant, à chaque semaine, pour qu'il puisse réaliser chez lui, puis avec des enfants, les expériences suggérées. L'acquisition d'une somme de connaissances plus considérable aurait alors pu en résulter.

Nous avons de plus manqué de coordination au niveau des professeurs. De sorte que les buts visés n'ont pas été atteints par les mêmes voies. C'est une situation qui devrait être corrigée à l'avenir.

Pour une première expérience, nous en sommes assez satisfaits. Remanié, amélioré, ce cours laisse entrevoir des perspectives fort intéressantes.

Gérald Dubé

☆

4 MILIEU SOCIAL

OBJECTIFS

Le cours intitulé "Milieu social" a connu au cours de l'année scolaire 1969-70 une évolution constante, au gré des réflexions de l'équipe et des événements.

Dans le cadre du Projet Repère, et dans l'optique d'une école élémentaire renouvelée, l'équipe a voulu initier le futur maître à la connaissance du milieu social au moyen des méthodes et des techniques propres à l'histoire et à la géographie.

La première partie du cours - le premier semestre - visait surtout à la connaissance du milieu social comme tel. Nous avons travaillé selon deux trajectoires: l'histoire et la géographie. Au second semestre nous avons tenté un rapprochement et intégré complètement l'histoire et la géographie. L'optique de ce second semestre étant davantage orientée vers la didactique.

Nous nous sommes proposés de faire explorer par les étudiants les techniques et les procédés nouveaux d'enseignement, autour d'un thème: la ville, envisagée sous l'angle de la géographie et de l'histoire.

Les premières démarches faites dans l'élaboration de ce cours nouveau, au début de l'été 1969, nous avaient amenés à préciser les objectifs suivants:

a) Ne jamais perdre de vue, même dans l'étude du milieu comme tel, la préoccupation proprement didactique. Ainsi, l'étudiant serait amené à prendre conscience des concepts fondamentaux des grandes disciplines.

b) Mettre le futur maître en contact avec quelques textes fondamentaux propres à éclairer le cheminement caractéristique de l'historien et du géographe.

c) Tenter de mettre l'étudiant dans une situation de mobilité intellectuelle qui le forcerait à sortir des schèmes traditionnels pour s'orienter vers la recherche de méthodes nouvelles susceptibles de renouveler l'enseignement.

d) Faire réaliser au futur maître que la seule expérience valable est celle que l'on invente soi-même. Un des buts premiers de la formation des maîtres étant d'engendrer des personnes capables de créer, d'inventer, d'imaginer et d'interpréter. Un des grands problèmes - et de grande difficulté - du maître est de mettre au point des activités de classe aptes à former l'intelligence et le jugement de l'enfant.

e) Compte tenu des principes qui viennent d'être énumérés, l'équipe responsable du cours sur le milieu social devait elle aussi donner l'exemple de la créativité. En particulier elle devait renoncer aux cours magistraux et mettre au point des techniques de travail qui laisseraient à l'étudiant la possibilité d'inventer et le loisir de travailler; de travailler beaucoup, par lui-même et en équipe.

f) Faire vivre au futur maître une autre expérience d'équipe: préparer en commun une unité d'enseignement d'une douzaine de leçons, où chaque démarche serait précisée:

Objectifs;
Procédés et méthodes;
Démarche et cheminement pédagogique;
Evaluation;
Conception et réalisation de matériel pédagogique;

Ces objectifs, nous avons tenté de les réaliser à travers notre propre vie d'équipe. Deux historiens, deux géographes, deux femmes, deux hommes, avec des expériences fort diverses, ont fait la preuve qu'il était possible de travailler ensemble dans l'harmonie. Cette première expérience, loin d'être parfaite, nous en avons bien conscience, sera une première étape dans la didactique renouvelée de l'école élémentaire de demain. C'est bien là que réside l'objectif qui renferme tous les autres.

□ □ □

DEROULEMENT ET EVOLUTION

Quatre professeurs (deux géographes et deux historiens) ont encadré les étudiants pendant le déroulement de l'expérience. Une excursion géographique et un cours magistral sur "Histoire et milieu humain" ont fait l'objet du cours d'introduction. Après quoi un choix de thèmes fut proposé aux étudiants. Aucune contrainte ne fut exercée pour la formation des équipes, si ce n'est leur intérêt pour un thème donné. Après un certain rodage nécessaire à une expérience nouvelle et sur l'avis des étudiants, l'alternance entre histoire et géographie fut acceptée. Cependant nous n'avons pu consacrer plus de temps à chaque équipe (25 à 30 minutes) à cause d'un nombre considérable d'étudiants, ce qui est nettement insuffisant de l'avis de tous les intéressés. Cette lacune explique peut-être le manque de ponctualité, voire même le désintéressement de quelques étudiants. Des excursions et des comptes rendus de lecture fréquente destinés à des contrôles de nature variée, ont eu lieu. Puis, à l'intérieur de chaque équipe, ce travail fut l'objet de discussions en "tables rondes". Chaque étudiant devait tenir à jour un dossier documentaire dans lequel était inscrit non seulement le travail exigé mais aussi sa participation à l'équipe. Enfin, vers la mi-septembre, chaque équipe est venue présenter l'aboutissement de sa recherche collective en séminaire. A cause du nombre considérable d'équipes, cinq séances ont été nécessaires: deux en histoire et trois en géographie. Par manque de temps, seule une synthèse a pu être réalisée en géographie. Pour remédier à cette grave lacune, un résumé synthèse a été distribué aux étudiants, mais qui évidemment n'a pas eu l'impact recherché.

Conscients des problèmes soulevés par les étudiants tout au cours du semestre (travail considérable dans deux disciplines, horaire trop chargé, etc...) nous avons repensé notre enseignement: l'intégration des deux disciplines (Histoire et Géographie) fut la pierre d'achoppement.

Des réunions hebdomadaires ont regroupé les quatre professeurs chargés de ce cours. Ces rencontres ont surtout consisté à l'orientation et à la préparation des cours communs.

L'introduction à cette nouvelle approche fut décrite aux étudiants par l'équipe des professeurs. Chacun a expliqué sous quel angle il perçoit la ville. Mais voulant donner une dimension vraiment multidisciplinaire, un professeur s'est chargé d'expliquer le point de vue du spécialiste des études sociales; un autre celui de l'urbaniste. Après quoi nous sommes passés à la description des objectifs généraux et particuliers, des méthodes et procédés.

Le choix des sous-thèmes et la formation des équipes se sont faits dans la plupart des cas en fonction des critères suivants présentés dans l'ordre: ap artenance à un programme (C.P.L., E.I., L.E.E.)*, cycle de spécialisation à l'élémentaire et thèmes choisis. Après trois semaines de documentation et

---

* *C.P.L.: Centre Pilote Laval*
E.I. : Enfance Inadaptée
L.E.E.: Licence en enseignement élémentaire

d'exploration sur un thème choisi, les équipes en séminaire ont confronté leurs idées, ont expliqué le choix de leur sujet, les objectifs particuliers qu'ils voulaient atteindre et leur méthode d'évaluation. Parallèlement à cette réflexion, nous avions mis à leur disposition une documentation de base sur le sujet. Enfin, pendant quatre semaines, les équipes ont cherché, réalisé les méthodes, les procédés didactiques les plus appropriés pour atteindre les objectifs qu'elles s'étaient fixés au départ.

A la fin du semestre, chaque équipe nous a remis un travail collectif. La dernière rencontre fut consacrée à un compte rendu et à une évaluation critique des travaux des étudiants.

□ □

▶ MODES D'EVALUATION

Après avoir cheminé l'une près de l'autre au premier semestre, les deux disciplines du MILIEU SOCIAL, l'histoire et la géographie, ont fait l'unité au moment de l'évaluation.

▷ Premier semestre

Il n'y a pas d'examen officiel. L'évaluation se fait à partir des travaux d'étudiants selon deux catégories:
I. travaux individuels, II. travaux d'équipes.

I. TRAVAUX INDIVIDUELS (40 points)

1. Elaboration d'un dossier documentaire, sur le Milieu Social, évalué selon:

1.1 La présentation et l'organisation matérielle

Contenu: documentation générale reçue avec les cours, ex: textes, documentation personnelle telles que: notes de lectures, comptes rendus d'excursion, comptes rendus de lectures, coupures de journaux avec annotations personnelles, documents de toutes sortes.

1.2 La valeur personnelle du dossier

Notes prises aux séminaires et aux exposés des autres étudiants. Documentation supplémentaire.

2. Trois comptes rendus d'excursion géographique.

2.1 L'environnement immédiat (terrain Université Laval).

2.2 Les fonctions de la ville de Québec.

2.3 Une ferme (à Saint-Augustin).

3. Deux comptes rendus de textes géographiques. Trois comptes rendus de lecture sur la méthodologie de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire.

II. TRAVAUX D'EQUIPES

1. Recherche en équipe de 8 à 9 membres.
2. Présentation orale devant les étudiants sous la forme de séminaire.

SUJETS:

- Etude approfondie d'un thème de géographie physique, ou humaine.

- Théorie de la connaissance historique et quelques problèmes relatifs à l'enseignement de l'histoire faisant appel à: l'enquête, l'interview, recherche en bibliothèque et dans les Ministères, lectures, visites sur le terrain, confection de matériel audio-visuel, initiation aux techniques d'enregistrement.

EVALUATION SELON:

a) Le contenu scientifique de la recherche.

b) L'aspect pédagogique.

c) L'utilisation de l'audio-visuel.

d) L'expression orale.

AUTO-EVALUATION DE L'EQUIPE ELLE-MEME SUR LES DEUX POINTS SUIVANTS:

i) L'apport intellectuel des membres.

ii) La qualité de participation, l'échelle: A.B.C.D.E.

NOTE: Il s'avéra que cette auto-évaluation n'a pas atteint les buts fixés. La notation dans les 9/10 des cas fut trop élevée. Les étudiants se classèrent majoritairement dans la catégorie A rarement dans B, et jamais dans les autres cotes.

▷ Deuxième semestre

Il n'y a pas non plus d'examen officiel. L'évaluation est faite à partir d'un long travail soit personnel, soit en équipe. Seul un étudiant opte pour un travail personnel.

Préparation d'une unité d'enseignement comprenant 8 à 10 leçons intégrant des notions de géographie, histoire et sciences sociales.

Mode d'évaluation selon 5 aspects:

1. Description des objectifs en terme de comportement.
2. Marche à suivre des lecons selon une progression psychologique.
3. Description des méthodes et procédés choisis.
4. Choix des modes d'évaluation.

5. Présentation du matériel didactique utilisé selon:

   - la qualité de participation aux travaux des groupes;
   - la présentation matérielle des travaux.

Evaluation qualitative des séminaires:

Les travaux sont présentés avec des méthodes de travail et de recherche très variées. Les équipes s'initient à plusieurs techniques telles que enquêtes, interviews avec magnétophone, enregistrements, recherches en bibliothèques, fichiers, photographies, recherches dans les Ministères et bureaux municipaux.

Il y a une grande diversité dans les techniques de la présentation orale du séminaire:

- cours magistral
- participation de chaque membre de l'équipe avec tâche définie pour chacune,
- utilisation de l'audio-visuel.

□ □ □

CONCLUSION

Comme la didactique se situe à la frontière des problèmes ressortissant à la méthode de la discipline d'une part et à la méthode de la communication de la discipline d'autre part, il fallait relever ce double défi logique et psychologique.

Défi psychologique:

C'est celui que les étudiants ont relevé le plus facilement. Ils ont d'emblée abandonné un enseignement d'érudition à caractère encyclopédique. A aucun moment ils n'ont été tentés de s'asservir à un manuel ou à une méthode. Ils se sont montrés inventifs et très confiants en leurs propres ressources. Il nous a semblé que cette attitude était suffisamment intériorisée pour résister aux contraintes que l'école traditionnelle exercera sur ces jeunes maîtres.

Cependant, les travaux réalisés au cours du 2e semestre révèlent que ces étudiants arrivent mal à établir une relation génétique entre les procédés pédagogiques qu'ils inventent et les objectifs qu'ils visent. Très préoccupés d'intéresser l'enfant, presque tous ont oublié que tout en l'intéressant, ils devaient engendrer chez lui des procédés cognitifs et affectifs, l'aider à construire son univers social, géographique et historique, en l'occurence. Mais cette lacune, à notre avis, ne tient pas qu'au fait d'une pédagogie de l'intérêt encore mal consolidée chez ces futurs maîtres. Elle tient aussi à la difficulté même de la didactique d'une discipline, difficulté particulièrement liée aux problèmes génétiques de l'intelligence.

Nous suggérons donc que les professeurs qui donneront en 1970-71 le cours "Milieu social 111" consacrent une bonne partie du cours à la résolution de cette difficulté.

Le défi logique:

C'était, à notre avis, le plus considérable, étant donné premièrement la courte formation intellectuelle de ces étudiants dans les disciplines de l'histoire et de la géographie et, deuxièmement, notre intention de décloisonner ces disciplines afin de présenter aux étudiants un champ d'étude et ensuite d'enseignement qui fasse l'unité de la connaissance dans ces domaines.

Le premier semestre entier a été consacré à l'acquisition des concepts fondamentaux des deux disciplines concernées et des démarches propres à l'historien et au géographe, mais séparément. Les étudiants ont peu utilisé ces quelques connaissances dans les applications didactiques réalisées au 2e semestre.

Il nous semble donc alors que pour ces étudiants qui n'ont pas recu une formation spéciale dans le champ de ces disciplines, mieux vaudra dans le cours "Milieu social 111", abandonner la dichotomie discipline - méthode d'enseignement. De toute façon, les quelques semaines d'un seul semestre dans une discipline sont insuffisantes. Mieux vaudrait alors conjuguer tout au long de l'année l'apprentissage de la discipline et celui de sa communication pour que les étudiants découvrent l'isomorphisme que l'on retrouve entre la méthode d'invention et la méthode d'enseignement d'une matière.

Somme toute, c'est un bilan positif qui apparaît à la fin du cours, car le défi psychologique a été relevé: ces étudiants nous apparaissent préoccupés de la chose didactique.

Dollard Beaudoin
Huguette Dusseault-Dumas
Roger Saucier
Cécile Touzin

5 ARTS PLASTIQUES

OBJECTIF

Les arts plastiques, étant plus près du domaine perceptif que du domaine conceptuel, la didactique qui s'y rattache se prête mal à la formalisation et doit faire appel d'abord à l'univers affectif et perceptif de l'étudiant.

Il nous fallait donc, en premier lieu, sensibiliser l'étudiant aux phénomènes en cause dans les arts plastiques, à savoir la créativité, l'expression, la perception. N'ayant pas "un arbre à planter mais une graine à semer", nous devions "ameublir" l'étudiant, le rendre réceptif et présent.

A. Premier semestre:

CONTENU

Le semestre d'automne a été consacré à l'utilisation des moyens d'expression touchant la créativité dans les arts plastiques. Toutes les activités ont été situées au niveau de l'expérimentation en atelier de trois (3) heures par semaine à partir d'expériences concrètes, la didactique étant reportée au programme du semestre d'hiver.

Nous avons fait appel à l'expression libre, individuelle et collective croyant que le meilleur moyen de comprendre un phénomène était de le vivre. L'expérimentation fournit à l'étudiant un langage pictural ou spatial, le rendant ainsi plus apte à découvrir chez ses élèves les phénomènes de la perception.

Par la recherche picturale ou spatiale, l'étudiant est amené à découvrir tout ce qui peut provoquer ou motiver l'expressivité de l'enfant.

□ □ □

ROLE DU PROFESSEUR

Le professeur a joué le rôle d'animateur. Son action s'est déterminée autour des faits suivants:

1. La présentation aux étudiants de quelques techniques favorisant une approche simple de l'expression plastique. Celles-ci requéraient peu de dextérité et par cela même, étaient valorisantes; ces techniques facilitaient ainsi la compréhension du phénomène de la perception et de son extériorisation.

2. La proposition d'une thématique revalorisant la technique à l'étude ou, selon le cas, la proposition d'une technique propre à l'investigation dans un champ donné d'exploration. Ces interventions ne s'adressaient qu'au groupe.

3. L'exploration dans la production visuelle des étudiants, des textures dessinées et des textures tactiles.

4. L'observation par les étudiants de phénomènes d'ordre visuel susceptibles d'amener à contribution leur imagination, leur mémoire visuelle et de permettre le développement d'un langage plastique.

5. L'étude des implications notionnelles des techniques.

6. La traduction orale des phénomènes (pour autant que faire se peut) capables de provoquer, de susciter chez l'individu une expression libre au moyen du langage plastique.

7. L'exposition de travaux susceptibles d'établir une confrontation de l'étudiant avec lui-même, confrontation pouvant lui révéler une identité propre, tout ceci se situant beaucoup plus au niveau d'une "perception", d'une "évaluation de soi", qu'à celui de l'esthétique

□ □

▶ EVALUATION

L'évaluation a été faite en tenant compte de la participation individuelle et non de critères d'ordre esthétique; celle-ci s'est appuyée sur trois (3) oeuvres exécutées avec trois (3) techniques différentes, produites au cours du semestre. Il n'y a pas eu de "contrôle" proprement dit, la matière ne s'y prêtant pas.

□ □

B. Deuxième semestre:

▶ CONTENU

Au semestre d'hiver, les étudiants continuèrent une exploration des techniques se rattachant aux divers moyens d'expression d'une façon plus systématique et avec un souci constant de la didactique.

Au premier semestre, les étudiants avaient été placés dans la même situation que les élèves qu'ils auront dans leurs futures classes. Au deuxième semestre, nous avons traduit sur le plan théorique la didactique qu'ils avaient vécue au premier semestre, leur permettant peut-être ainsi (au moins jusqu'à un certain point) de connaître non seulement une didactique, mais aussi son impact, ses conséquences sur les destinataires.

Il est nécessaire de souligner que nous n'avons pas eu le temps de cerner tous les problèmes inhérents à la didactique, mais bien les prémisses leur permettant de poursuivre une recherche individuelle à ce sujet.

Nous reproduisons ici la liste des techniques mises en application.

Les étudiants furent initiés:

- à l'évolution graphique de l'enfant;
- à l'utilisation, soit d'une thématique en rapport avec des expériences vécues, soit d'un thème choisi individuellement;
- aux matériaux, à leur souplesse d'adaptation à des travaux bi ou tri-dimensionnels, individuels ou collectifs;
- au rôle qu'ils auront à jouer par rapport au groupe et aux individus;
- à l'utilisation de l'histoire de l'art;
- aux conséquences de leur comportement avec les travaux des élèves et leur évaluation.

□ □ □

ROLE DU PROFESSEUR

L'action du professeur s'est centrée sur les faits suivants:

1. La suggestion d'une progression dans l'approche des moyens d'expression.

   Exemple: gravure et impression, commencer par les sceaux (légumes), puis la cartogravure, la linogravure, etc...

2. L'organisation de l'ensemble d'un cours; l'utilisation des matériaux.

3. L'exposition de notions et de théories touchant les arts plastiques.

4. La solution des problèmes concrets se rattachant aux stages des étudiants.

□ □

EVALUATION

L'évaluation du deuxième semestre a porté sur la préparation écrite de dix (10) cours d'arts plastiques à l'élémentaire en laissant le choix du degré. Tous les étudiants ont lié cette préparation à leur expérience de stage; l'évaluation porta aussi sur la production par chaque étudiant d'une dizaine de diapositives dessinées à la main.

Gérard Tremblay

☆

6 MUSIQUE

Ces quelques pages présentent une vue panoramique de ce qu'a voulu être le cours de Musique pour ceux qui en firent le choix.

▶ OBJECTIFS GENERAUX

- rendre la musique accessible à tous, sans pour autant en faire des spécialistes;

- participer au mouvement d'éducation musicale entrepris au Québec;

- répondre à des désirs exprimés dans les Rapports Parent et Rioux;

- initier et sensibiliser les étudiants-maîtres à la valeur éducative de la musique.

□ □ □

OBJECTIFS SPECIFIQUES

- expliquer et utiliser les termes de la musique, en connaître les symboles et la littérature;

- déterminer le rôle de la musique dans l'éducation, en reconnaître toute la valeur formatrice;

- susciter et promouvoir les activités d'expression musicale;

- trouver des formes de participation à la vie musicale de son milieu;

- choisir parmi la production musicale commercialisée, la qualité et l'authenticité artistique.

□ □ □

CONTENU

- Les éléments de la musique:
  - le matériel sonore
  - les éléments essentiels
- L'histoire de la musique:
  - les époques
  - les écoles
- Les formes de la musique:
  - la forme musicale
  - les formes instrumentales et vocales
- Bibliographie et discographie;
- Le langage musical - les moyens de s'initier à la musique;
- La formation et le développement musical;
- L'apprentissage de l'"écoute active";
- L'utilisation du disque comme matériel didactique;
- Connaissance et expérimentation de diverses méthodes préconisées pour l'éducation musicale des jeunes;
- Eveil du sens rythmique - exercices - jeux;
- Implications pédagogiques et étude du matériel didactique.

On constatera qu'il s'agit ici de connaissances de base des éléments de la musicologie.

□ □ □

DEROULEMENT

Comment parvenir à créer un mode de fonctionnement satisfaisant à l'intérieur d'un cours, si au point de départ, nous vivons une anomalie: qu'est-ce à dire?

Un trop grand nombre d'étudiants (85 pour un professeur) ne laisse pas de choix. Bien sûr, on peut travailler momentanément en sous-groupes mais qu'advient-il, lors de la supervision de ces activités, si la clientèle est très hétérogène? Tel était le cas. Ce fut une rude et magnifique expérience; cependant, nous demeurons persuadés de l'absolue nécessité du travail en petites équipes pour favoriser la relation pédagogique et les apprentissages. Reste à résoudre "le problème de la main-d'oeuvre" (absence d'assistants, d'appariteurs).

D'après le sondage effectué dès la première rencontre, 42 étudiants de l'option ont déjà fait de la musique. Piano, flûte, guitare ont permis à ces étudiants de s'exprimer en musique. Les étudiants débutants reçoivent le même cours qu'eux. Comment concilier la pertinence avec l'efficacité sans que les uns et les autres, à un moment donné, ne se sentent PERDANTS ou PERDUS? Ensemble, étudiants et professeur, décidons de partager le groupe en deux (ceux qui ont fait de la musique et les autres...). Une heure et demie de cours sera allouée à chacun des groupes au lieu des trois heures prévues.

Deux "types" différents d'étudiants se côtoient: un groupe venant du Centre Pilote et l'autre formé d'étudiants de la F.S.E. C'est la période d'adaptation de part et d'autre. C'est également le moment d'une recherche pour un meilleur fonctionnement de la part du professeur. Les temps d'évaluation sont nombreux (en groupe ou en entrevues). La confrontation des idées pédagogiques est régulière mais les divergences d'opinion sont ressenties péniblement par tout le monde.

Chaque discipline crée sa forme de retransmission. Un certain nombre de goûts, d'aversions, de lacunes et même une conception de la musique particulière aux jeunes nous obligent à redécouvrir ensemble "l'écoute active". Le langage musical est pour plusieurs aussi neuf qu'une langue étrangère. La musique ne peut pas être qu'un bain dans lequel on noie toutes les activités du jour. Pour faire oeuvre d'éducation par et avec la musique, il faut cesser de la considérer comme un "ameublement" mais bien comme un moyen d'expression, de communication. Le premier semestre est consacré à cette découverte, à cette sensibilisation.

Devant une conception nouvelle, faut-il s'étonner de comportements nouveaux?

L'étudiant-maître a peu de travaux à rédiger durant cette période. Une abondante documentation cependant a fourni aux curieux, aux chercheurs, aux intéressés, l'occasion de prendre connaissance d'une littérature psycho-musicologique fort utile et récente. Ne faut-il pas ouvrir des pistes, créer des intérêts, susciter la curiosité?

Musique I était en quelque sorte l'introduction de Musique II. Les ajustements fréquents, les essais, l'évaluation permettent de donner au deuxième semestre un visage nouveau. Les sujets traités aux cours sont plus spécifiques, relativement aux cycles dans lesquels les étudiants auront à enseigner. Le mode de participation est également transformé et on remarque plus d'engagement personnel chez l'étudiant. Les périodes de stage permettent à ceux qui fréquentent les cours d'appliquer le travail en atelier. Cela est très apprécié et signalé lors des évaluations subséquentes. Des expériences sont faites, des travaux sont partagés. Quelques étudiants font même des interventions très fructueuses d'après l'opinion de leurs confrères. Il y a plus de travail personnel durant ce semestre; le tout est axé sur la didactique proprement dite, ce qui n'a pas été le cas avant les fêtes. Le climat est meilleur et le désir de connaître se fait sentir davantage.

Après l'étude du programme-cadre en expression musicale, plusieurs étudiants-maîtres considèrent que ce ne sera pas facile à appliquer. Est-il trop ambitieux? Chose certaine, beaucoup de souplesse et une meilleure préparation seront exigées du professeur. Tous sont décidés à collaborer avec les spécialistes.

Deux présentations sont faites par quelques étudiants et permettent au groupe de constater l'apport unique de l'audio-visuel dans l'enseignement de cette discipline. Un gros travail est réalisé. C'est une expérience à retenir.

□ □ □

EVALUATION DES ETUDIANTS

Porter un jugement sur un candidat est toujours délicat; c'est pourquoi, à l'intérieur de notre cours, le professeur a voulu entendre la version de l'étudiant concerné. C'est donc une évaluation concertée, progressive et continue. Le dialogue est ouvert et la critique favorise un perpétuel réajustement.

Voici les points précis retenus pour cette opération:

- Le travail personnel d'acquisition et d'assimilation des connaissances;
- Les travaux pratiques. Unités d'enseignement;
- Un test sur les habiletés en musicologie;
- Participation aux exposés - aux discussions;
- Rencontre au bureau;
- Auto-évaluation écrite, sur des points comme:
  - -- remise des travaux - qualité de la recherche de documentation.
  - -- présence aux cours - engagement personnel.

Le symbole de cette appréciation fut une notation littérale. A= excellent, B= très bien, C= bien, D= passable, E= échec.

□ □ □

CONCLUSIONS PERSONNELLES

Rédiger un résumé d'activité, c'est un peu faire son examen de conscience.

Qu'a été le cours de Musique? Une occasion magnifique de retourner aux sources, de participer à la formation professionnelle d'un bon nombre d'étudiants-maîtres enthousiastes et de se remettre en question.

L'enseignement de la musique doit-il continuer à se faire en partant de telle ou telle méthode réputée la meilleure ou bien doit-il être inventé et réinventé en partant de l'enfant?

"Il est riche de toute son enfance, de tous ses rêves, de toute son imagination". Ne doit-il pas, cet enseignement, permettre l'éclosion des richesses enfantines?

Faire aimer la musique. La faire désirer comme moyen d'expression. Est-ce que ce n'est pas tout notre enseignement qui est à repenser pour y parvenir? Chacun devra cependant avec enthousiasme et conviction faire du programme-cadre une réalité vibrante. L'espoir serait-il dans ces jeunes maîtres débrouillards et dynamiques n'attendant plus "l'heure de la musique" pour s'évader mais bien égayant leur enseignement de ces minutes joyeuses où ensemble, on fait de la musique, où ensemble, tour à tour, chantant, jouant et dansant, chacun exprime à sa façon, sa merveilleuse unicité?

Nous ne pouvons conclure sans adresser au Centre Pilote Laval un merci très cordial pour sa compréhension en inscrivant parmi ses didactiques la Musique. Ce fut un bon départ. La formule sera améliorée. Musique III pourra consolider les bases établies et donner une priorité à l'instrument. Cela serait souhaitable!

Nous suggérons également que certaines conditions d'admission à l'option soient déterminées ou bien, que l'on tienne compte dans la composition des groupes d'étudiants de ceux qui ont une formation musicale et de ceux qui n'en ont pas.

Marcelle Beaupré

■ ■ ■

pédagogie et discipline d'appoint

□

CHAPITRE IV

Objectifs proposés par le Centre Pilote Laval:

- que le futur maître trouve l'image de lui-même;
- que le futur maître aborde l'apprentissage par une démarche du comportement et de la pensée;
- que le futur maître utilise certaines techniques et stratégies d'enseignement;
- que le futur maître analyse les fondements culturels et psychologiques, sociologiques ou philosophiques de l'activité scolaire.

◇pédagogie et discipline d'appoint

COURS ET ACTIVITES:

7. CREATIVITE ET RESOLUTION DE PROBLEMES

8. ATELIER D'EDUCATION CREATRICE

9. ANIMATION CULTURELLE

10. ENTRAINEMENT A LA CREATIVITE

11. OUTDOOR EDUCATION

12. APPROCHE ORGANISATIONNELLE ET IMPLICATIONS PRATIQUES DU SYSTEME SCOLAIRE

13. INTERVENTION PEDAGOGIQUE

ET 14. PSYCHOLOGIE GENETIQUE ET
19. SEMINAIRES EN PSYCHOLOGIE GENETIQUE

16. ANTHROPOLOGIE PHILOSOPHIQUE

7 CREATIVITE ET RESOLUTION DE PROBLEMES

Ce séminaire s'est déroulé de septembre à décembre 1969. Les étudiants ont été divisés en 2 groupes (19 et 21). Le séminaire avait lieu le mardi après-midi, de 1:30 à 3:30 pour le premier groupe et de 3:30 à 5:30 pour le second groupe. Un seul professeur animait ce séminaire.

OBJECTIFS

a) Etre capable d'isoler et de traiter des principaux thèmes qui apparaissent dans la littérature sur la créativité.

b) Etre capable d'isoler et de traiter des principaux thèmes qui apparaissent dans la littérature sur la résolution de problèmes.

c) S'entraîner à quelques techniques de la pensée créatrice.

d) Etre capable de traduire les principaux concepts de la créativité et de la résolution de problèmes dans un contexte pédagogique en termes de situations et d'interventions pédagogiques.

e) Prendre contact avec les recherches importantes sur la créativité et la résolution de problèmes.

En cours de route, le séminaire s'est déroulé d'une façon telle que l'accent a surtout été mis sur la créativité et moins sur la résolution de problèmes. Il faut noter que ces deux aspects sont souvent difficilement dissociables.

Le troisième objectif visant à l'entraînement des étudiants

à certaines techniques de la pensée créatrice a dû être laissé de côté, faute de temps. Nous nous sommes contentés de faire une revue analytique de ces techniques. Les autres objectifs sont demeurés au coeur du séminaire, mais ils ont gardé un caractère plus théorique que pratique.

□ □ L

DEROULEMENT

Chaque séminaire se déroulait autour d'un thème, qui durait généralement de une à trois semaines. L'étudiant recevait une semaine à l'avance le thème et une liste de références sélectionnées en rapport avec ce thème. Les références se situaient dans une bibliographie numérotée. A ce thème faisaient suite des questions qu'il devait travailler en sous-groupe et pour lesquelles il devait remettre un rapport écrit. Le séminaire était constitué de discussions et interrogations des étudiants, de clarifications, explications ou exposés du professeur et de travaux pratiques occasionnels. Les dimensions théoriques précédaient les aspects pratiques, ce qui a eu comme effet de garder dans le groupe une préoccupation d'analyse théorique et conceptuelle.

Les différents thèmes avaient été choisis et ordonnés par le professeur, de même que les problèmes d'atelier. Ces problèmes étaient généralement de nature théorique; parfois, ils faisaient appel à de l'observation dans le milieu scolaire.

Le contenu du séminaire

Les thèmes suivants ont été abordés:

- L'intelligence, Ses composantes, ses fonctions, les différentes théories, génétiques et factorielles; la mesure, notion de Q.I.; les tests, valeur de ce concept pour des pédagogues. Les formes d'intelligence.

- La structure de l'intelligence et le modèle de Guilford:

  Les théories factorielles, les facteurs de l'intelligence,
  Le modèle de Guilford,
  Les implications pédagogiques du modèle de Guilford.

- Les opérations mentales et leur hiérarchie; la grille d'analyse du comportement verbal d'Aschner - Gallagher; comparaison des théories de Guilford, Piaget, Bloom et du schéma hiérarchique des processus mentaux (Williams).

- Nature et processus de la créativité: Définitions, différents aspects.

- Caractéristiques et traits des personnes créatrices:
  Dimensions psychologiques, psychodynamiques. Aspects affectifs, motivation et intérêts. Facteurs et variables intervenant dans la créativité.
  Pronostic.

- Blocage et facilitation:
  Climats de classe, style d'intervention, attitudes en jeu, facteurs et variables.
  Dimensions de la créativité.

- Techniques de la pensée créatrice et applications pédagogiques.

- Les implications pédagogiques des études sur la créativité.
  Le modèle proposé par F.E. Williams. Travaux pratiques à partir du modèle de Williams.

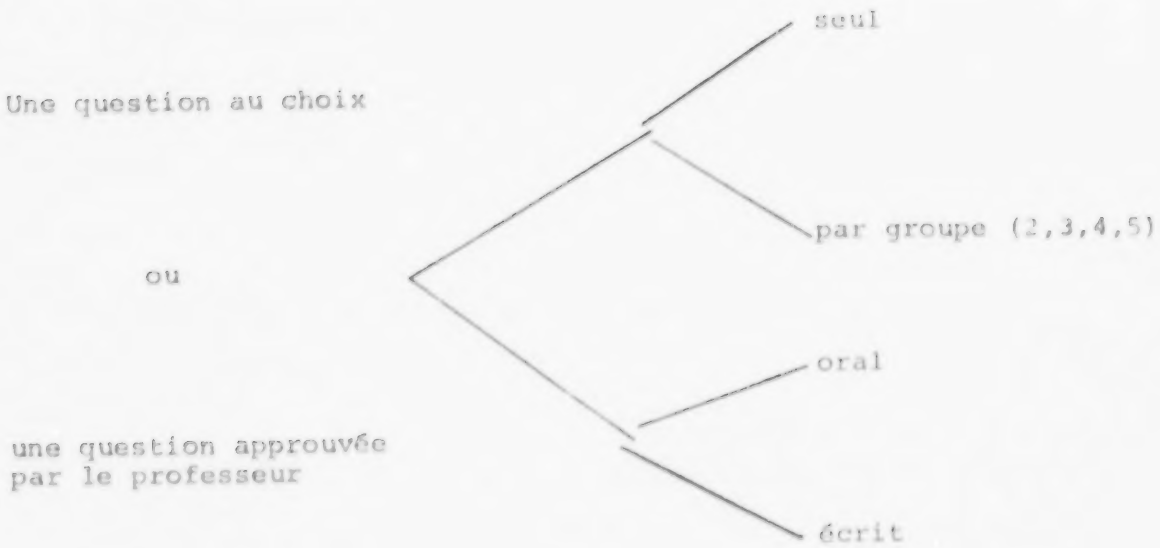
D'autres thèmes devaient être abordés. Ils ont dû être éliminés en cours de route, faute de temps.

Evaluation

De temps à autre en cours de séminaire, un moment était consacré à l'évaluation. Cette courte évaluation visait à faire le point, et à réajuster notre mode de fonctionnement.

Durant le séminaire, les groupes se sont arrêtés à préciser ce que serait l'évaluation finale du cours. Ils se sont entendus avec le professeur sur la formule suivante:

Examen:



Plan du travail de l'examen:
- synthèse
- position personnelle
- traduction pédagogique
- hypothèse (si possible)

Même plan pour la préparation d'un examen oral.

□ □ □

EVALUATION

L'étudiant doit remettre trois feuilles, évaluant:

1) sa participation
2) ses travaux de semestre
3) son travail final ---------- travail personnel
   ---------- résultat produit

Pour chaque évaluation, mettre une appréciation en termes de A B C D E .

Les évaluations des étudiants ont toujours été confrontées à l'évaluation du professeur. Dans les cas où deux évaluations étaient très différentes, une rencontre devait avoir lieu entre l'étudiant et le professeur.

L'évaluation du séminaire par les étudiants

Les étudiants se sont sentis perdus durant une bonne partie du séminaire. Ils ne voyaient pas les liens d'un séminaire à l'autre, et parfois à l'intérieur d'un même séminaire. Ils ont déploré l'aspect théorique du séminaire et ils auraient souhaité plus d'ateliers pratiques. Ces ateliers auraient pu donner naissance à des réflexions théoriques plus approfondies et plus significatives.

Plusieurs auraient senti le besoin de posséder certaines notions de psychologie. Ils ont signalé que souvent les discussions embrouillaient les notions et ils ont insisté sur la valeur de clarification qu'avaient les interventions du professeur.

Les étudiants ont trouvé que le séminaire ouvrait beaucoup d'avenues nouvelles. Ils se sont dits optimistes quant à la possibilité d'opérationnaliser ces concepts dans leur future classe. Le séminaire clarifiait beaucoup de concepts d'éducation nouvelle qui jusque là étaient demeurés vagues.

André Paré

☆

8 ATELIER D'EDUCATION CREATRICE

Il n'est pas nécessaire de s'attarder longuement sur la nécessité de développer, à l'école et dans tous les milieux éducatifs, le potentiel créateur des enfants d'aujourd'hui. Tous les courants de renouveau et de progrès dans notre société en évolution prônent cette nécessité. Pour s'adapter au monde moderne, il faut pouvoir créer ses propres modèles de comportement social, innover au plan technologique et scientifique. Pour devenir son propre maître dans la société d'adulte, avec cette nouvelle voie qu'on appelle l'éducation permanente, il faut être créateur. Pour être pleinement homme, il faut pouvoir maîtriser le destin, la nature, les événements, il faut pouvoir "s'actualiser" constamment selon l'expression rogérienne. Comment y arriver sans esprit d'initiative, sans créativité.

Comment développer la créativité chez l'enfant voire même chez l'adulte? De nouveaux courants sourcent de partout dans la pédagogie américaine, mettant sans cesse au point de nouvelles méthodes, de nouveaux procédés d'enseignement; ici on pense aux recherches de Paul Torrance, aux travaux d'Osborn et de Smith sur la créativité dans l'éducation (1) (2) (3).

Il fallait s'attendre à ce qu'on accorde une place privilégiée à l'éducation créatrice dans l'enseignement des arts plastiques. Lowenfeld a beaucoup contribué à faire saisir l'importance d'une certaine liberté d'expression pour développer la créativité de l'enfant à travers l'art (4).

En France, depuis quinze ans, Arno Stern et les membres du cercle d'éducation créatrice travaillent auprès de jeunes enfants dans des ateliers dits d'expression libre. Leur expérience s'étend à des milliers d'enfants de cinq à quinze ans. Ils ont découvert que, lorsque les enfants ont la possibilité de peindre librement, sans modèle ni suggestions de thème de la part de l'éducateur, dans le cadre d'ateliers fermés, avec des matériaux de première qualité et guidés par un éducateur attentif à leur démarche créatrice, un langage particulier à l'enfance se dégage des tableaux produits à l'atelier. Ce langage, fait de symboles agencés selon une structure et pour ainsi dire, une grammaire spécifique, reprend les thèmes et symboles des artistes primitifs du Moyen-Age jusqu'à aujourd'hui. (5) (6) (7) (8)

Arno Stern a déjà découvert auprès de six groupes d'enfants et d'adultes non scolarisés (Mexique, Pérou, Mauritanie, Afghanistan, Nigéria, Indiens du Canada) la même parenté d'images symboliques. Depuis cinq ans, Arno Stern accueille des adultes avec des enfants dans ses ateliers. A la suite de ces expériences, il semble possible d'affirmer que, sous certaines conditions, un adulte, déformé dans son expression, peut retrouver sa véritable voie créatrice, i.e. un langage plastique dans lequel il se révèle avec authenticité, avec la même fraîcheur primitive des enfants et des artistes naifs de tous les temps et que cela les aide à mieux vivre sur tous les plans.

Il nous est apparu important de sensibiliser les futurs maîtres à la créativité en leur faisant redécouvrir pour eux-mêmes ce que peut être la création ou l'expression libre en peinture en reprenant avec eux les expériences d'Arno Stern

et de ses disciples. Pour ce faire, nous avons donné l'occasion à quatre groupes d'étudiants du Centre Pilote Laval de venir peindre régulièrement deux heures par semaine dans nos ateliers au cours de l'année 1969-70. Nous espérions que ces futurs maîtres retrouvent par là leur pleine liberté d'expression en peinture, même si leur expérience scolaire antérieure avait pu éteindre ou déformer leurs possibilités d'expression en art.

Nous avons expérimenté les techniques de Stern avec 2 groupes de 11 étudiants durant quinze séances de 2 heures au premier semestre et avec 2 groupes de 11 étudiants au deuxième semestre durant onze séances de 2 heures. Ces expériences ont confirmé nos hypothèses. Trente-six étudiants sur quarante-quatre ont retrouvé au moins une fois une expression forte et dense, et tous ont atteint l'expression au niveau du langage symbolique.

HYPOTHESE DE TRAVAIL

La pédagogie d'Arno Stern peut aider des adultes à développer leur créativité à travers l'expression libre en peinture.

□ □ □

DEROULEMENT

A la première séance, l'animateur a averti les deux groupes qu'ils devaient jouer pleinement le jeu de l'expression, i.e.: s'engager à fond dans cette expérience en essayant d'oublier les modèles adultes et de s'exprimer le plus profondément et le plus authentiquement possible. Les étudiants savaient déjà par la lecture du projet de cours qu'ils ne seraient pas évalués d'après les résultats esthétiques de leurs oeuvres mais selon la vérité et la force de leur engagement plastique. La présence à chaque séance était obligatoire. Les étudiants devaient lire "Lettres à un jeune poète" de R.M. Rilke (10) et confronter leur expérience d'atelier à cette lecture. Ils devaient également tenir une sorte de journal de bord de leur expérience et présenter à la fin du semestre un travail de réflexion synthétisant l'expérience d'atelier et la lecture de Rilke. L'animateur avait défini le rôle qu'il entendait tenir auprès des étudiants: celui de conseiller technique qui au besoin pourrait apporter un support psycho-pédagogique à leur démarche créatrice.

Lors de la première séance, trois étudiants étaient absents dans le premier groupe et deux dans le second groupe; la même chose s'est répétée à la deuxième séance de sorte que l'expérience a véritablement débuté dans les deux groupes, à la troisième séance.

Chaque étudiant conservait ses oeuvres dans un dossier marqué à son nom. Il pouvait le consulter sur place chaque fois qu'il en éprouvait le besoin. L'animateur veillait à ce que chaque oeuvre soit datée et rangée selon le déroulement chronologique de l'expérience. Par contre, il s'interdisait toute étude des dossiers entre les séances afin d'éviter de porter un jugement de valeur sur les tableaux pendant la durée de l'expérience.

□ □ □

DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE

Les ateliers avaient lieu une fois par semaine durant deux heures consécutives. L'atelier où se déroulait l'expérience était situé à la résidence de l'animateur. Il était analogue à ceux des ateliers Arno Stern: une pièce fermée d'environ quatorze pieds par vingt et dont les murs en "isorel" étaient recouverts de papier qui avec le temps était devenu tout vibrant de couleurs (les enfants en peignant font déborder la couleur de tableau sur le mur). Le matériel était le même que celui d'Arno Stern: papier blanc off-set de 18' x 20' ou de 36' x 25', peinture Linec en pot, pinceaux moyens et gros en poils d'écureuil, table-palette de dix-huit couleurs, disposée au centre de l'atelier. On lira avec profit "Aspects et technique de la peinture d'enfants" d'Arno Stern pour mieux saisir l'aménagement matériel de l'atelier et des techniques d'intervention pédagogique (8).

Les étudiants-maîtres qui ont participé à cette expérience étaient au nombre de 42. Nous n'avions aucune référence précise sur les âges de chacun sauf que nous savions qu'en gros les âges variaient de 17 à 38 ans.

□ □ □

CONCLUSION

Dans ces expériences d'atelier d'éducation créatrice avec quatre groupes d'étudiants du Centre Pilote Laval, nous avons confirmé notre hypothèse de départ, à savoir: qu'il est possible pour l'adulte dans un séjour aux ateliers, selon la pédagogie de Arno Stern, de récupérer en peinture leurs potentialités créatrices. Tous les étudiants ont atteint l'expression à l'un ou l'autre moment et trente-huit étudiants sur quarante-quatre ont touché l'expression dans sa plénitude au moins une fois.

Facteurs positifs:

Parmi les facteurs qui ont facilité la liberté d'expression, les étudiants ont cité: l'atelier, le matériel, la technique de la peinture aux doigts, le groupe, les grands formats, l'animateur. Pour tous ceux qui ont lu Rilke attentivement l'animateur a noté une meilleure compréhension de l'expérience de l'atelier.

Facteurs négatifs:

Parmi les facteurs négatifs, ils ont cité l'exiguité de l'atelier, le manque de temps pour certains. L'animateur pour sa part a relevé une trop grande intimité entre des personnes;

les préoccupations de finir à telle heure; la non motivation; les expériences antérieures ou concomittantes de cours d'art plastique à visée esthétique; le manque de relation avec deux étudiants; l'instabilité et le manque de cohésion d'un groupe lié aux absences et au trop petit nombre de participants des sous-groupes; la durée trop courte de l'expérience du deuxième semestre; les mauvais horaires du vendredi pour un groupe du deuxième semestre.

Evaluation de l'expérience par l'animateur:

Nous avions, au cours de l'an 1 du Centre Pilote Laval, donné des cours en pédagogie sur l'expression enfantine d'après la théorie d'éducation créatrice d'Arno Stern. Nous étions plus ou moins satisfaite de cette expérience d'enseignement, et sentions la pauvreté de notre démarche pour communiquer aux étudiants la nécessité d'éduquer l'enfant à s'exprimer librement en peinture.

Cette fois, nous pensons que l'expérience des ateliers a sensibilisé les étudiants, mieux que nos cours théoriques, à la nécessité de l'expression et de l'éducation créatrice. Chacun a pu découvrir pour lui-même ce que signifie pour toute personne la pleine liberté d'expression en peinture.

Nous aurions souhaité connaître d'une façon plus précise les étudiants qui ont fréquenté notre atelier. Nous pensons que des tests de personnalité, de mesure de l'intelligence, des potentialités créatrices, des possibilités d'adaptation au

groupe, auraient pu être administrés aux étudiants avant et après leur stage pour mieux cerner l'impact de l'atelier sur le développement de la créativité.

Nous aurions surtout souhaité que l'expérience se poursuive plus longuement afin de permettre aux plus lents d'approfondir l'expression. Vingt séances nous semblent l'idéal.

Nous nous sommes sentis particulièrement bousculés par le temps au moment des stages à la fin du deuxième semestre.

Cette expérience, en dépit des limites incontrôlables, a permis à de jeunes adultes de se découvrir, de vivre des moments riches, épanouissants et de saisir la nécessité de l'expression libre en art pour développer la créativité. Il nous apparaît souhaitable que cette expérience puisse être reprise et développée dans un contexte de formation de maîtres.

Lucie L. Ryan

BIBLIOGRAPHIE

1. Torrance, Paul-E., Education and the creative potential, Un. of Minn. 1964

2. Osborn, Alexander, Applied Imagination, Scribner, New-York 1965

3. Smith, J.A., Creative teaching of the Creative Arts in the Elementary School, Allyn and Bacon, Boston, 1967

4. Lowenfeld, V., The Nature of Creative Activity, Routledge et Paul, London, 1952

   idem Creative and Mental Growth, MacMillan, New-York 1964

5. Stern Arno, Une nouvelle compréhension de l'art enfantin, Delachaux-Niestlé, Paris, 1968

6. Stern Arno. Le langage plastique, idem, 1963

7. Stern Arno, Une grammaire de l'art enfantin, Delachaux-Niestlé, Paris 1966

8. Stern Arno, Aspects et technique de la peinture d'enfants, Delachaux-Niestlé, Paris 1966

9. Rogers, Carl. R., Le développement de la personne, Dunod, Paris 1968

10. Rilke, R.M., Lettres à un jeune poète en Oeuvres, Prose, Ed. du Seuil, Paris 1966, p. 299- 330.

9 ANIMATION CULTURELLE

Pourquoi un cours en animation culturelle dans un programme de Formation de Maîtres?

Le cours correspond d'abord à une préoccupation d'élargir le champ d'action du futur maître. C'est lui qui a une position privilégiée auprès de l'enfant pour l'aider à prendre conscience de son identité, de ses appartenances et en cela, le cours d'animation culturelle rejoint certaines des préoccupations du Rapport Rioux:

"La culture déborde largement le cadre des oeuvres d'art et de l'esprit; elle englobe l'homme tout entier - ses moeurs- son mode de vie - sa vision du monde - sa politique" *(1)*

Ensuite, l'action éducative du maître ne se conçoit pas seulement au niveau des enfants; il doit devenir ressource pour aider son milieu à évoluer. En un temps où au Québec, on tente de plus en plus de se définir, il ne lui suffit plus de connaître la culture héritée du passé. Il doit affirmer sa culture originale en prenant une part active dans cette démarche.

L'animation culturelle se doit de "donner aux individus et aux collectivités les moyens d'assimiler les meilleures expériences du passé, leur donner la chance de s'exprimer eux-mêmes et de les dépasser si possible" *(2)*

---

(1) Rapport Rioux, Les responsabilités d'un Ministère de développement culturel, No. 845.

(2) Rapport Rioux, Suggestions pour une politique culturelle, No. 877.

9 ANIMATION CULTURELLE

Pourquoi un cours en animation culturelle dans un programme de Formation de Maîtres?

Le cours correspond d'abord à une préoccupation d'élargir le champ d'action du futur maître. C'est lui qui a une position privilégiée auprès de l'enfant pour l'aider à prendre conscience de son identité, de ses appartenances et en cela, le cours d'animation culturelle rejoint certaines des préoccupations du Rapport Rioux:

"La culture déborde largement le cadre des oeuvres d'art et de l'esprit: elle englobe l'homme tout entier - ses moeurs- son mode de vie - sa vision du monde - sa politique" *(1)*

Ensuite, l'action éducative du maître ne se conçoit pas seulement au niveau des enfants; il doit devenir ressource pour aider son milieu à évoluer. En un temps où au Québec, on tente de plus en plus de se définir, il ne lui suffit plus de connaître la culture héritée du passé. Il doit affirmer sa culture originale en prenant une part active dans cette démarche.

L'animation culturelle se doit de "donner aux individus et aux collectivités les moyens d'assimiler les meilleures expériences du passé, leur donner la chance de s'exprimer eux-mêmes et de les dépasser si possible" *(2)*

---

(1) Rapport Rioux, Les responsabilités d'un Ministère de développement culturel, No. 845.

(2) Rapport Rioux, Suggestions pour une politique culturelle, No. 877.

OBJECTIFS

Etre capable de:

- organiser des activités culturelles en vue de favoriser une évolution dans son milieu;

- connaître et utiliser les ressources culturelles du milieu; notamment en ce qui concerne les expositions et les personnes à inviter;

- améliorer son expression corporelle et verbale;

- présenter un auteur ou une oeuvre d'une manière vivante en utilisant des techniques audio-visuelles aussi variées que possible;

- choisir et présenter un film. Animer la discussion après le film.

□ □ □

▶ DESCRIPTION DU COURS

Le cours comprend deux parties:

A) Organisation d'activités d'animation culturelle

B) Atelier d'expression corporelle et verbale.

A) Organisation d'activités d'animation culturelle

Les étudiants inscrits au cours doivent planifier eux-mêmes d'après leurs propres intérêts des activités culturelles pour les autres étudiants du Centre Pilote Laval.

Ces activités tentent de recouvrir le plus de champs possibles dans le domaine de l'animation socio-culturelle.

Les activités suivantes ont été programmées par les étudiants regroupés en équipes de 4 ou 5 dans les champs: information, actualité, expositions, loisirs, cinéma, présentations littéraires.

▷ Premier semestre

24 Septembre: Film: Départ sans adieux de Don Owen

1er octobre:	- Dans les corridors: Exposition thématique: la publicité
	- Au Salon: Exposition de collages et dessins de Micheline Sanche et Denis Beauchamp, de tapisseries de Francine Vidricaire
	Film: Image, que me veux-tu?
	Echange avec M. François Provencher de Radio-Canada sur la télévision
8 octobre:	Film: Miracle en Alabama
15 octobre:	Littérature: Présentation de "La Petite Poule d'eau" de Gabrielle Roy
22 octobre:	Exposition de photographies au salon
	Exposé de M. Florent Tremblay sur les techniques photographiques
	Film: Crin blanc
29 octobre:	Film: Orpheu Negro de Marcel Camus
12 novembre:	Film de l'O.N.F. - Trois lecteurs en difficulté
	Panel avec Claude Langevin, J.P. Béland, Daniel Poulin, André Paré
19 novembre:	Exposition de peintures de Gérard Tremblay
	Discussion sur le rapport Rioux avec M. Hudon

3 décembre:	Présentation littéraire - Une saison dans la vie d'Emmanuel, de Marie-Claire Blais
	Exposition au salon: affiches de Mathieu pour Air France
	Dans les corridors: Exposition thématique: les loisirs (rapport d'une enquête faite par les étudiants)
10 décembre:	Théâtre de marionnettes "Dans l'étable", conte de F. Leclerc
	Exposition des artisans du Centre Pilote: poterie, tricot, crochet, bijoux, poupées.

L'équipe chargée de l'information a assuré la présentation de l'actualité locale et internationale sur le tableau d'affichage du Centre Pilote, pendant tout le semestre. La publicité des différentes activités était également réalisée par ce groupe.

› Second semestre

12 janvier:	Exposition d'affiches de J.F. Couture pour la Société Artistique de l'Université Laval
26 janvier:	Présentation littéraire - Restons chez nous - D. Potvin
30 janvier:	Lancement de SEMICLAN

4 février:	Exposition de dessins de G. Deronzier
21-22 février:	Stage SEMICLAN à la Seigneurie d'Orléans (voir plus loin les détails *)
23 février:	Exposition de livres d'enfants.
24 février:	Présentation littéraire: Diapo-animo-Vigneault
8 mars:	Semaine de la photo
	Exposition de photographies du Club Optica
	Exposition thématique sur la technique photographique, dans les corridors
11 mars:	Présentation d'une technique "Fondu enchaîné" sur le thème de la mer (diapositives)
15 mars:	Exposition de peintures (P. Lefebvre, F. Labelle) et de poterie (professeurs et étudiants du Centre Pilote Laval)
19 mars:	"Pour ou contre l'Education sexuelle à l'Ecole"- invité: M. Jules Bureau du Centre de Planification familiale de Montréal
24 mars:	Présentation littéraire "Salut Galarneau" de Jacques Godbout

Information - D'après une suggestion faite à la synthèse finale du premier semestre, tous les étudiants, deux par semaine à tour de rôle, ont participé à l'élaboration du tableau d'information.

- - - -

* SEMICLAN (Stage d'étude du Milieu en Classe de Neige)

Certains de nos étudiants avaient eu l'occasion de faire une classe de neige, d'autres avaient fait des recherches au cours de "Outdoor Education" sur le même sujet. La possibilité d'un séjour en fin de semaine à l'Auberge de Jeunesse "La Seigneurie" de l'Ile d'Orléans a donné l'idée à 4 étudiantes d'inviter leurs camarades du Centre Pilote Laval à étudier d'autres possibilités d'utilisation de la classe de neige. Ce stage a fait le lien entre animation culturelle et Outdoor Education où des préoccupations semblables se retrouvent au niveau de l'objectif: "Connaître et utiliser les ressources du milieu".

SEMICLAN a mobilisé les énergies de ces 4 étudiantes pendant un mois; elles ont entièrement pris en charge l'élaboration, la planification, l'organisation matérielle du séjour et des activités.

Le professeur est intervenu sur leur demande au moment de la planification des activités et son rôle a surtout consisté à les aider à organiser les idées qui avaient été apportées lors d'un "brain storming" qui réunissait des étudiants du groupe d'Animation et ceux qui se trouvaient au Centre Pilote ce jour-là.

L'équipe d'animation culturelle au complet a participé au travail d'information en assurant une permanence au salon du Centre Pilote.

Un kiosque a été édifié au salon dans le but de donner de l'information et d'inscrire les étudiants à SEMICLAN.

Les résultats de ce travail ont été très encourageants puisque 80 personnes, dont 73 étudiants, se sont inscrites à ce stage.

16 ateliers ont été programmés pour les participants. Un certain nombre d'entre eux se rapportaient à l'hiver: survivance dans la neige, forts et tunnels, équipement sportif, la neige, la ferme en hiver, les matériaux et le froid, gel et dégel, le fleuve en hiver.

D'autres se rapportaient au site particulier de l'Ile d'Orléans:

L'Auberge "La Seigneurie"
L'église St-Pierre et le cimetière
La population de l'Ile
L'Ile et ses légendes
L'artisanat dans l'Ile
L'architecture de l'Ile

Chaque atelier nécessitait soit des expériences directes, soit des rencontres avec les habitants. Les stagiaires se sont répartis dans 8 ateliers. Ils devaient faire une présentation au grand groupe de leur démarche, leurs apprentissages, leurs aventures, les possibilités d'application avec les enfants. (cf. voir en annexe au présent compte rendu le rapport de SEMICLAN redigé par les responsables).

- - - -

Apprentissages réalisés en animation

On voit d'après les tâches mentionnées plus haut que les étudiants travaillaient à 3 niveaux.

1) le sous-groupe, pour les recherches et les enquêtes - l'organisation et l'élaboration des présentations

2) le grand groupe, pour la programmation et la planification des activités

3) la collectivité Centre Pilote Laval, pour qui tout le travail était organisé. Ce retour à la collectivité était la raison d'être des activités; la collectivité était à la fois le critique et le consommateur. Des discussions et des échanges suivaient chaque présentation.

Les apprentissages des étudiants devaient se situer autant au niveau de l'organisation et de la planification des activités, que de leur contenu.

Chaque présentation nécessitait une information des autres étudiants. Pour être efficace, cette information devait varier suivant les présentations; elle a été utilisée sous des formes publicitaires très diverses telles que: affiches, panneaux, circulaires, kiosques dans le salon, constructions dans les couloirs, téléphone, bandes enregistrées. Un temps de travail assez considérable a été consacré à la publicité. La place qu'elle tient dans la vie moderne, en particulier le monde de l'image, explique le fait qu'un des groupes l'ait choisie comme exposition thématique.

Les présentations littéraires ont donné lieu à un gros travail de recherche de textes, découpage des passages significatifs, montages scéniques, diapositives, musiques, chansons, travail d'expression orale, enregistrements.

Un seul des groupes a choisi les marionnettes comme mode de présentation, les autres illustrant les passages choisis à l'aide de personnages, de diapositives, de lectures de poèmes, de chansons.

On a fait des tentatives pour situer l'auteur par rapport à l'oeuvre présentée, soit en incluant dans la présentation une brève lecture de la biographie de l'auteur, soit sous forme d'interview, soit sous forme d'une notice biographique distribuée aux spectateurs.

- - - -

B) Atelier d'expression corporelle et verbale

Chaque semaine, une heure de cours était consacrée à l'atelier d'expression corporelle.

L'équipe du Centre Pilote a choisi d'ajouter l'expression corporelle aux moyens d'expression déjà offerts en cours par la Faculté, à savoir, art plastique et musique.

C'est le corps qui est ici le moyen d'expression; il faut développer à la fois le corps et l'imagination pour arriver à l'expression.

C'est pourquoi, aux improvisations qui sont du domaine purement imaginatif s'ajoute un entraînement corporel qui tend à développer la décontraction, l'assouplissement, la respiration, l'équilibre.

Déjà, l'an dernier, une partie des étudiants avait eu l'occasion de se familiariser avec l'expression corporelle.

Cette année, les étudiants devaient continuer d'explorer ce moyen d'expression et s'entraîner à animer des sessions pour leurs camarades d'abord, pour les enfants ensuite.

Par groupes de deux, les étudiants ont eu l'occasion de programmer un atelier d'une demi-heure. Tous les étudiants du cours participaient à cet atelier, qui était suivi d'une période d'évaluation, donnant lieu à de nombreux échanges, ce qui permettait aux étudiants de recevoir des feed back et de voir les possibilités d'application en classe.

Chaque étudiant a eu à préparer un atelier d'expression corporelle pour les enfants et ainsi l'expérimenter en classe. Seuls les étudiants du 2ième semestre ont pu faire cette expérimentation, les stages n'ayant débuté qu'au mois de janvier. Un compte rendu en était remis au professeur.

Au cours du 2ième semestre, des liens ont été faits avec le cours de créativité. En effet, il a paru intéressant de relier les stratégies de Williams (1) à l'expression corporelle. Ce domaine n'en est qu'à sa phase d'exploration, mais il semble ouvrir des pistes intéressantes.

Deux séances ont été consacrées à l'expression verbale qui a été travaillée par ailleurs lors de la présentation littéraire.

Le théâtre d'ombres a fait l'objet de 4 séances.

---

(1) Williams, Contenu Propre Troeaas

ÉVALUATION

L'étudiant s'auto-évaluait en justifiant la cote qu'il se donnait. Son évaluation portait sur le degré de sa participation à l'organisation, aux activités, aux ateliers d'expression et sur son travail personnel. Le professeur pondérait au besoin cette évaluation.

□ □

CONCLUSIONS

- La plupart des étudiants ont consacré au cours une somme de travail bien supérieure à celle qui était demandée; en particulier les présentations qui avaient lieu le soir ont nécessité un effort supplémentaire.

- Leur prospection des ressources du milieu s'est avérée très riche, le problème venant plutôt de l'abondance des ressources et de la surcharge des activités.

- L'information a été jugée comme un pré-requis à une animation culturelle valable. Bien qu'elle ne fasse pas partie des objectifs de départ, la publicité a joué un grand rôle et a été source de nombreux apprentissages.

- L'affichage n'est pas encore totalement maîtrisé par les étudiants; il serait souhaitable de travailler davantage tout ce qui touche à la présentation sur les murs de la classe.

- L'expression corporelle et verbale devrait faire à elle seule l'objet d'un cours, l'expérimentation en classe dans ce domaine a été trop brève. Le temps nous a manqué pour développer l'expression verbale.

- Une synthèse a été faite à la fin de chaque semestre mais il serait souhaitable de systématiser les synthèses après chaque activité comme c'était le cas avec l'expression corporelle.

- Il serait souhaitable qu'on puisse offrir aux étudiants un cours d'Animation Culturelle réparti sur toute l'année. Le fait de ne travailler qu'un semestre a obligé les étudiants à planifier des activités à court terme, a limité les travaux de recherche et rétréci le champ des réalisations.

La réussite essentielle du cours se situe dans la prise en charge par les étudiants de leur propre animation. L'an dernier, le professeur initiait lui-même des activités d'ordre culturel au Centre Pilote Laval. Cette année, les étudiants avaient l'occasion de s'organiser en groupes de tâches et d'initier des activités d'après leurs propres intérêts. Ce cours faisait partie intégrante du programme et donnait droit à des crédits. C'est là une innovation qu'il faut souligner.

Geneviève Deronzier

ANNEXE

SEMICLAN

Rapport des étudiants
et conclusion

Ce stage d'exploitation d'un milieu de classe de neige avait pour objectif de présenter aux étudiants-maîtres une formule d'utilisation pédagogique du plein air.

Le mi-temps pédagogique, tel qu'il est pratiqué, actuellement, est perçu dans notre milieu étudiant comme ne rencontrant pas toujours les principes de base d'une éducation qui tienne compte des richesses du milieu.

Mais après avoir critiqué et condamné, (chose bien facile!...) il faut, pour être constructif, proposer et expérimenter de nouvelles formules.

C'était donc là le but de ce mini-stage: donner aux étudiants-maîtres l'occasion de réfléchir "activement" et dans le contexte même, à ce que doit être la nouvelle éducation par le plein air.

RAPPORT DES ATELIERS DE SEMICLAN

Voici les conclusions à caractère pédagogique apportées par les étudiants-maîtres à la suite de leurs ateliers de travail:

1- Survivance dans la neige:

- Avantages:

  - permet de faire quitter l'intérieur douillet et le confort habituel;
  - développe l'esprit d'initiative et l'esprit de groupe;
  - développe l'habileté à s'orienter.

- Suggestions:

  - que les enfants choisissent eux-mêmes leur matériel;
  - que l'activité soit présentée avec beaucoup de réalisme et non pas comme un jeu;
  - que la construction des abris soit échelonnée pendant le séjour des enfants, mais que chaque équipe ait le sien;
  - qu'il y ait un moniteur pour répartir et orienter le travail.

2- Légendes:

- Possibilités:

  - expression corporelle;
  - dessin

- Avantages:

  - offre une dimension nouvelle aux contes et aux histoires;
  - ouvre les enfants à un monde différent;
  - initie à la technique d'interview.

- Suggestions:

  - que le maître repère, avant d'envoyer les enfants, les personnes intéressantes à rencontrer.

3- Forts et tunnels:

- Apprentissages:

  - nécessité de calculer afin que les deux extrémités du tunnel se rejoignent;
  - développement du sens de l'orientation;
  - observation des diverses couches de neige;
  - modification de la neige afin d'en faire un matériau solide pour la construction;
  - mesure de la température à l'intérieur du tunnel;
  - mesure de la portée de la voix à l'intérieur du tunnel.

- Avantages:

  - plaisir d'arriver à construire quelque chose;
  - esprit d'équipe valorisé;
  - occasion d'un bon exercice physique

- Suggestions:

  - prévoir un nombre suffisant "d'outils";
  - employer de préférence des pelles à manche court;

- ne jamais laisser un enfant seul dans le tunnel;
- établir des règlements de sécurité.

• Autres applications possibles:

- géométrie et mesure;
- construction de maquettes ou de plans;
- analogies avec la vie des mineurs.

4- La ferme:

• Apprentissages:

- prise de contact avec la ferme, les animaux, la culture et la vie des fermiers;
- très profitable et indispensable pour des enfants de la ville.

• Suggestions:

- le groupe ne devrait pas être trop nombreux;
- la visite devrait comporter un minimum de structures au départ afin de permettre le plus grand nombre possible d'apprentissages;
- entente préliminaire entre le maître et le fermier

5- Le fleuve en hiver:

• Apprentissage:

- les diverses sortes de glace.

- Suggestions:

  - le maître doit absolument vérifier la sécurité des glaces avant d'y envoyer les enfants, et leur imposer des directives sécurisantes sévères;

  - à faire en petit groupe seulement;

  - préférence d'un moniteur et éventuellement de moyens de secours.

6- L'auberge La Seigneurie (Etude de ses avantages et inconvénients:

  - les demi-niveaux évitent la formation de petits clans et favorisent la sociabilité et la vie de groupe;

  - une entrée au sous-sol avec un portique permettrait le déneigement et supprimerait les courants d'air inopportuns;

  - les demi-étages et les escaliers devraient être fermés (par exemple par des cordages) pour plus de sécurité;

  - une salle pouvant contenir la population maximum de l'auberge serait nécessaire;

  - à l'extérieur, une patinoire offrirait une foule d'exploitations.

Même si l'auberge est davantage conçue pour des enfants de plus de 12 ans, elle demeure accessible à des plus jeunes, quitte à introduire de légères modifications dans les services, comme par exemple, la cafétéria.

10 ENTRAINEMENT A LA CREATIVITE

Cet entraînement correspond à une adaptation de travaux de S. Parnes publiés dans "Creative Behavior Workbook" et dans "Creative Behavior Guidebook". L'entraînement a eu lieu au premier semestre 69-70 pour un groupe de 21 étudiants et au second semestre pour 22 étudiants.

Tous les étudiants qui participent à cet entraînement doivent aussi participer à un atelier d'éducation créatrice offert par un autre professeur.

L'entraînement implique une présence soutenue à chacune des rencontres, la lecture de "l'imagination constructive" d'Osborn et un travail hebdomadaire n'excédant pas une heure dans un cahier d'exercices (Creative Behavior Guidebook).

OBJECTIFS DE L'ENTRAINEMENT

Ce cours vise à développer chez l'étudiant:

- une attitude de confiance en soi quant à son habileté à être délibérément créateur;

- une forte motivation à utiliser son potentiel créateur;

- un esprit ouvert aux idées des autres;

- une plus grande curiosité, une attention plus forte aux défis rencontrés dans sa vie quotidienne;

- une conscience de l'importance vitale de l'effort créateur, au travail, dans la profession, dans les domaines scientifiques et techniques et dans la vie personnelle;

- une sensibilité accrue aux problèmes qui l'entourent. Une attitude de "mécontentement constructif" à l'égard des situations telles qu'elles existent dans sa vie;

- une amélioration des habiletés associées à la créativité, particulièrement en ce qui concerne l'habileté à produire des idées de qualité et des idées originales pour la solution de problèmes.

□ □ □

FORME DU COURS

Chacune des dix sessions dure d'une heure à quatre heures selon le cas. Elles sont constituées d'informations sur les processus de la créativité et d'entraînements spécifiques à certaines techniques de résolution de problèmes et d'idéation.

□ □ □

THEMES DES SESSIONS

1. Perception, identification et définition des problèmes.

2. Encouragement du processus créateur.

3. Formation de nouvelles associations pour découvrir des idées. Evaluation de ces idées.

4. Mise en application des idées. Application du processus de résolution de problèmes.

5. Observation et recherche de faits.

6. Application à des problèmes pratiques. Recherche d'idées et "check list".

7. Exploitation et utilisation des idées inhabituelles.

8. Application du processus de résolution de problèmes à ceux des participants.

9. Stimulation de la créativité chez les autres. Anticipation des problèmes.

10. Décisions rapides à la lumière du processus de résolution de problèmes. Evaluation et synthèse.

□ □ □

L'EVALUATION

L'évaluation s'est faite en cours de route par des discussions entre le professeur et les étudiants, de façon à réajuster, à mesure, le déroulement du cours.

A la fin de l'entraînement, les étudiants rédigent une auto-évaluation, en tenant compte de leur présence, de leur participation et de ce qu'ils ont retiré du cours. Cette auto-évaluation est par la suite confrontée à l'évaluation du professeur. Les seuls travaux exigés sont ceux du cahier d'exercices mis à leur disposition.

André Paré

11 OUTDOOR EDUCATION

DEFINITION

Il s'agit d'une approche pédagogique qui se développe aux Etats-Unis depuis 1935.

Elle consiste à découvrir et à exploiter au maximum les possibilités éducatives du milieu, aussi bien immédiat (la cour de l'école) que lointain (le quartier, les musées, les camps, etc...). Le milieu est conçu ici comme source et moyen d'apprentissage.

Nous avons conservé l'appellation anglaise pour éviter la confusion avec l'étude du milieu, davantage connue et pratiquée dans les milieux francophones.

Le milieu: source d'apprentissage:

Les éléments du milieu physique et social devenant source de problématique pour les enfants d'une classe, favorisent un apprentissage plus autonome et plus significatif.

Par l'éducation à l'utilisation rationnelle du milieu, Outdoor Education favorise aussi la prise de conscience de l'interdépendance de l'enfant avec son milieu (Education à la Conservation).

Le milieu: moyen d'apprentissage:

"Teach outdoors that which can best be taught outdoors, and teach indoors that which can best be taught indoors". (L.B. Sharp).

L'utilisation du milieu fait appel largement à la créativité, à la résolution de problèmes, à l'approche multisensorielle, à l'exploration, à la découverte, à la recherche personnelle.

Outdoor Education nous amène à mettre en cause les Camps Scolaires, Classes Vertes et Classes de Neige tels qu'ils existent actuellement.

□ □ □

MODE DE FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE RESPONSABLE DU COURS

L'équipe responsable du cours était formée de trois professeurs du Centre Pilote Laval, aidés d'un consultant (Françoise Doucet, spécialiste en Outdoor Education).

La planification du projet de cours a été faite en équipe. De plus, chaque séance de travail hebdomadaire comprenait une évaluation du cours précédent et une planification du cours suivant.

L'équipe a fait appel à des personnes ressources en administration, en conservation, en créativité et résolution de problème, à l'occasion de présentation de travaux par les étudiants.

□ □ □

DEROULEMENT

a) Objectifs

- Que l'étudiant soit capable d'identifier les possibilités éducatives du milieu physique et social aux alentours de l'école.

- Qu'il soit capable de préparer et d'animer des sessions de travail dans le milieu en utilisant une approche multisensorielle.

- Qu'il soit capable de rendre compte des principales recherches et de l'évolution de l'utilisation du milieu en éducation.

- Qu'il manifeste une attitude critique face aux diverses expériences d'éducation par l'utilisation du milieu.

- Qu'il soit capable d'observer et de mettre en relation des éléments ou des faits observés.

b) Modalités:

Une partie du cours comprenait des activités qui visaient à entraîner les étudiants à l'observation et à l'exploitation du milieu physique et social, en fonction de l'enseignement à l'élémentaire. L'autre partie leur demandait de réfléchir sur les fondements culturels et psycho-pédagogiques de cette approche éducative. Cette réflexion s'appuyait sur une documentation pertinente. (voir bibliographie).

c) Types d'activités:

Septembre: développement de l'approche multisensorielle.

Moyens:

- travail sur le terrain;
- constitution d'un répertoire de jeux de perception;
- résolution d'un problème (1ère approche): Le problème est posé apr l'animateur qui définit lui-même la démarche à suivre pour le résoudre;
- fabrication de pièces d'équipement qui puissent servir dans la classe ou à l'extérieur; qui puissent être réalisées par les enfants; qui requièrent du matériel peu coûteux et facile à trouver.

Octobre: Résolution de problèmes à partir de la visite d'un chantier de construction sur la cité Universitaire (2ème approche). Le problème est posé par l'animateur qui, par des questions, oriente la démarche. L'étudiant poursuit seul ou en équipe la recherche de solutions.

- Film: "Just beyond the chalkboard"
- Visite libre d'une station de météo
- Séminaires sur des textes de Clifford Knapp; de Ray Horn et de Worris Wiener.

(cf. bibliographie).

Novembre: Résolution de problèmes (3ème approche): Seul le thème "signes de la fin de l'automne et de la préparation au long hiver" est donné par l'animateur. Le problème consiste à en faire une exploitation en français pour les enfants de l'élémentaire en utilisant le système de planification proposé par B. Ray Horn (cf. bibliographie).

- préparation et planification d'une sortie dans le milieu par les étudiants;

- travaux de recherche: classes de neige, classes vertes, étude du milieu, Outdoor Education et résolution de problèmes; Education à la conservation.

Décembre: Présentation des travaux de recherche:

- Les étudiants ayant traité d'un même sujet s'entendaient sur un mode de présentation aux étudiants des trois groupes réunis. Cette présentation était suivie d'une discussion à laquelle prenaient part les étudiants, les professeurs et une ou deux personnes ressources invitées.

□ □ □

MODE D'EVALUATION DU COURS

L'évaluation des travaux se faisait d'une part par l'étudiant qui s'auto-évaluait en expliquant la note qu'il s'attribuait, d'autre part, par le professeur qui pondérait la cote s'il le jugeait à propos. Si l'écart entre les deux cotes était important (exemple A - C) il y avait consultation entre le professeur et l'étudiant.

Les étudiants ont évalué leur participation d'après les critères suivants qu'ils ont eux-mêmes proposés:

a) Présence physique:

- présence aux cours
- présence aux visites
- présence à l'heure exacte
- présence du début à la fin des panels

b) Engagement personnel au niveau des séminaires et des panels:

- interventions qui font avancer la tâche (suggestions, critiques constructives, informations, données, etc.);
- écoute et ouverture aux idées énoncées par les autres;
- préparation personnelle par les lectures requises;
- coopération au maintien du climat dans le groupe (accueil, intérêt, bonne humeur, ouverture, etc.)

c) Engagement personnel au niveau des tâches:

1- Exécution des tâches:

- celles qui étaient à remettre aux professeurs;

- celles qui n'étaient pas à remettre, mais qui étaient pertinentes aux cours (observations, compte rendu, etc.)

- celles qui n'étaient pas exigées par le cours, mais qui révèlent l'intérêt personnel à Outdoor Education (visites non obligatoires, créations personnelles, expériences faites avec les instruments fabriqués, etc...).

2- Remise des travaux à temps

3- Participation aux travaux en équipes (partage des tâches, planification, collaboration, etc.)

BIBLIOGRAPHIE

Etude du milieu:

- Philosophie de l'Etude du milieu, A. Clausses, Ed. Scarabée
- La notion de milieu en pédagogie, Veuillet, P.U.V.
- Readings in Outdoor Education, Hammerman
- L'évolution des méthodes pédagogiques, A. Clausse, Article Revue d'Education, mars 1969
- Developing a rationale for Outdoor Education, Morris Wiener
- Etude du milieu: Fiche-guide. Production du mouvement des Chantiers Pédagogiques, octobre 1968
- Le milieu local et géographie vivante, B.E.M., no 10

Classes de neige et classes vertes:

- Extending Education through Camping Broard of E, Cité de N.Y.
- Classe de neige, B.E.M., no 2
- Classe de neige pour les normaliennes, article paru dans le Messager, 18 janvier 1969
- Le neige... un merveilleux jeu d'enfant par Renée Rowan dans Le Devoir, 25 novembre 1967, page 17
- Démarches en vue d'augmenter les classes de neige dans la région, article paru dans le Soleil, 21 novembre 1968, p. 44
- Les classes de neige, article paru dans Le Devoir, 27 janvier 1968, p. 8
- "Classes de neige" pour 200 élèves de la C.E.C.M., article paru dans Le Devoir, 12 janvier 1968
- La classe verte, article paru dans l'Enseignement, 15 janvier 1969, p. 17

- Rapport de classe de neige 1968 à l'Ecole Nérée Tremblay, 5ème année par Nicole et André Roy

- Rapport de la classe de neige, 21 mars 1968 par Richard Gendron, étudiant-maître, E.N.L. (C.P.L.)

- Les séjours des jeunes à la neige: classes et vacances de neige, par J. Planchon dans Vers l'Education Nouvelle, mars 1968, no. 200

- Norman F. March, Outdoor Education on Your School Grounds

- School camping, Françoise Douvet

- Evolution of the Mohican School in the Out-of-Doors, Françoise Doucet

La notion de conservation:

- Conversation Education K-le, William Stapp

- Publications du Ministère des Terres et Forêts du Québec

- Future Environments of North America, F. Fraser Daling and John P. Milton, The Natural History Press/Garden City, New York

- Conservation Education: Problems and Strategies, Harold R. Hungerford and Clifford Knapp, Colley of Education Southern Illinois University

- Sauvez la nature dans Encyclopédie de Elle, Supplément no 22

La résolution de problèmes:

- Teaching in the Outdoors, Donald Hammerman, Burgess Publishing Company

- Foundations of Creative Problem Solving, Principles and applications, ch. III, V et VI, par Frank E. Williams

- Preparing Instructional Objectives, Robert F. Mager

- Creative Teaching of Mathematics in the Elementary School, Ch. VII: Problem-solving and Creativity p. 111-136, par Alvin Westcott and James A. Smith

- Problem Solving in the Classroom, B.B. Hudgins, McMillan, 1966

- Democratic Processes Foster Creativity, Lucile Lindberg, in Education 1958

- The Learning of Principles: Problem Solving in the Conditions of Learning, Robert H. Gagné, Holt, Rinehart and Winston, ch. 6

Documentation d'appoint:

- L'école élémentaire renouvelée: programme-cadre (document de travail, Ministère de l'Education)

- Conducting a field trip, Cliffort E. Knapp

- Systems Planning for Environmental Education: A Message of Teachers, par B. Ray Horn

) o c

CONCLUSION

Dans l'ensemble, les objectifs du cours ont été atteints, sauf dans le cas du deuxième objectif, à cause d'un retard survenu dans la constitution d'un réseau de Maîtres-Associés. Les stages n'ont pu démarrer qu'au second semestre, c'est-à-dire, lorsque le cours était terminé. Les professeurs ont beaucoup regretté cet état de choses qui les privait d'un lien indispensable avec la réalité de la classe.

Par contre, ils ont l'impression que ce cours, par les structures mises en place, a amené les étudiants à un engagement personnel satisfaisant. Les travaux sur le terrain, suivis d'exploitations en classe ont permis aux étudiants de saisir les implications pédagogiques des sorties dans le milieu.

Des liens se sont établis spontanément avec d'autres cours donnés au Centre Pilote Laval, tels que Créativité, Milieu Social, Sciences, etc.

□ □ □

SUGGESTIONS

L'expérience nous a démontré qu'il serait préférable d'offrir un cours de 5 crédits afin de permettre un entraînement plus valable.

Il faudrait d'autre part offrir aux étudiants-maîtres un entraînement par un stage intensif en classe verte ou classe de neige.

Geneviève Deronzier
Ernestine Lepage
Louise Pelletier

12 APPROCHE ORGANISATIONNELLE ET IMPLICATIONS PRATIQUES DU SYSTEME SCOLAIRE

▶ OBJECTIFS

a) Intention:

Que l'étudiant soit capable de:

- se documenter et acquérir une connaissance approfondie du système scolaire actuel et en comprendre le fonctionnement;
- se situer dans son contexte professionnel;
- participer à l'organisation de l'école élémentaire sans degré selon l'esprit du Règlement No. 1.

b) Réalisation:

Aucun moyen de contrôle spécifique ne nous permet d'affirmer que nous avons atteint les objectifs fixés. Cependant, une évaluation écrite du cours par les étudiants nous porte à croire qu'ils ont été moyennement atteints. Etant donné la densité de la matière, l'abondance de la documentation et le peu de temps consacré à un travail d'approfondissement, tous reconnaissent avoir été surtout sensibilisés aux problèmes généraux de l'organisation de notre système scolaire, sans pour autant en comprendre tous les rouages. Dans l'ensemble, on a compris la situation de l'enseignant à l'élémentaire à travers l'organisation scolaire; l'école sans degré a été l'objet de plusieurs apprentissages notamment quant à l'organisation de ce type d'école.

□ □ □

CONTENU

Thèmes à l'étude:

a) Intention:

- l'enseignant;
- l'organisation;
- l'administration scolaire;
- l'école élémentaire sans degré;
- le financement de l'éducation

b) Réalisation:

Le contenu n'a pas été modifié au cours du semestre en accord avec les étudiants.

□ □ □

DEROULEMENT

a) Intention:

Chaque thème devait être exploité de la façon suivante:

* Première période (3 heures)

- Elaboration en commun du thème. On a dégagé les divers aspects à approfondir;
- Division en sous-groupes de travail selon les intérêts;
- Choix de la documentation - dépouillement - travail personnel.

* Deuxième période (3 heures)

- Dans chaque sous-groupe, mise en commun de l'information;
- Communication au grand groupe;
- Période de questions.

* Troisième période (3 heures)

- Synthèse - films - panels - visites ou exposés.

b) Réalisation:

Tout au long du cours, nous avons dû en modifier le déroulement. L'élaboration en commun d'un thème, le dégagement des divers aspects à approfondir et le travail en sous-groupes se rapportant aux divers aspects du thème ont toujours été des temps forts et profitables aux étudiants. En général, les communications des sous-groupes au grand groupe étaient longues, peu structurées et reflétaient trop souvent une préparation hâtive. La trop grande densité de la documentation et la difficulté pour les étudiants d'un même sous-groupe de se réunir durant la semaine, chacun d'eux suivant des cours à options différentes, expliquent en grande partie la faiblesse des communications au grand groupe.

Quant à la troisième période: films - panels - visites, nous regrettons que ces activités n'aient pas été aussi nombreuses que prévues. Les étudiants ont été reçus par les membres de la direction de la Corporation des Enseignants du Québec et furent particulièrement sensibilisés aux problèmes du syndicalisme enseignant.

□ □ □

ROLE DU PROFESSEUR

a) Intention:

- fournir les sources de documentation;
- communiquer l'information;
- animer les séminaires de mise en commun;
- encadrer le travail en sous-groupes;
- préparer les activités: visites, films, panels;
- permettre l'évaluation périodique et finale.

b) Réalisation:

Compte tenu des difficultés rencontrées, notamment en ce qui concerne le fonctionnement du grand groupe, et du temps dont nous disposons, le professeur a jugé bon de procéder par exposés.

□ ⌐ □

MOYENS DE CONTROLE

a) Intention:

- présence des étudiants;
- un travail à long terme;
- travaux périodiques;
- examen.

b) Réalisation:

La présence des étudiants, le travail à long terme et les travaux périodiques ont été maintenus dans les formes prévues dans le projet de cours. L'examen fut, pour chacun, une occasion de faire sa synthèse personnelle. A partir de ses travaux périodiques, l'étudiant devait établir des liens en relation avec la fonction du professeur à l'école élémentaire.

La formule d'évaluation qui suit a été retenue:

GUIDE POUR L'EVALUATION MIXTE (ETUDIANT-PROFESSEUR) DE VOTRE TRAVAIL DE L'ANNEE.

La note finale comprendra l'évaluation sous trois aspects:

a) Ma participation (15%) A B C D E

b) Mon travail à long terme (45%) A B C D E

c) Mon examen (40%) A B C D E

Comme il faudra tenir compte de la valeur relative d'une lettre selon les différents aspects, il nous faut convertir le système en % d'abord:

a) Ma participation:	*A*	*13 à 15*
	B	*11 à 12*
	C	*9 à 10*
	D	*7 à 8*
	E	*0 à 6*
b) Mon travail à long terme:	*A*	*41 à 45*
	B	*36 à 40*
	C	*28 à 35*
	D	*21 à 27*
	E	*0 à 22*
c) Mon examen:	*A*	*33 à 40*
	B	*29 à 32*
	C	*25 à 28*
	D	*20 à 24*
	E	*0 à 19*

NOTE FINALE:

A	*90 à 100*
B	*80 à 89*
C	*70 à 79*
D	*50 à 69*
E	*0 à 49*

A la suite de votre examen, pour chaque aspect, vous vous déterminez une note et vous me faites part de vos critères. Vous indiquez aussi la note globale.

Après la correction, je rencontrerai personnellement tous ceux dont leur note globale et la mienne comportent un écart tel que: A et C ou C et E.

⌟ ⌞ □

EVALUATION DE GROUPE

A l'avant-dernier cours, un questionnaire d'évaluation a été distribué à chaque étudiant à qui nous demandions de répondre par écrit (voir Annexe *). Au dernier cours, une évaluation a été faite par le groupe et le professeur, laquelle nous permet de dégager les points suivants:

- En général, tous les thèmes ont été vus trop rapidement;
- "L'école élémentaire sans degré" pourrait être l'objet d'un cours complet de 45 heures;
- Le travail en sous-groupe s'est avéré profitable;
- Les communications au grand groupe par les étudiants devraient être plus structurées et la présentation plus soignée;
- Dans le déroulement, il aurait été plus profitable d'aborder un thème par une mise en situation: film - visite-panel ou exposé;
- Le professeur devrait présenter aux étudiants une documentation sélectionnée;
- En général, le travail personnel s'est avéré utile et a été apprécié par les étudiants.

Jacques Potvin

ANNEXE

EVALUATION GENERALE

(A remplir par l'étudiant)

A. Les objectifs du cours:

Que l'étudiant soit capable de:

- se documenter et acquérir une connaissance approfondie du système scolaire actuel et en comprendre le fonctionnement;

- se situer dans son contexte professionnel;

- participer à l'organisation de l'école élémentaire sans degré selon l'esprit du Règlement No 1.

Selon vous, ces objectifs ont-il été atteints? Expliquez.

B. Thèmes à l'étude:

1. L'enseignant
2. L'organisation de l'école
3. L'administration scolaire
4. L'école élémentaire sans degré
5. Le financement de l'éducation

CONCLUSION: Théories de l'organisation

Quels sont les thèmes qui vous semblent indispensables à un futur maître de l'élémentaire

Lesquels ajouteriez-vous? Pourquoi?

C. Modalités du cours:

1. A conserver ☐
2. A ne pas faire ☐
3. Suggestions:

D. Bibliographie et documentation:

1. Suffisante ☐

2. A point ☐

3. A compléter ☐

4. Trop abondante ☐

5. Suggestions:

E. Les travaux hebdomadaires et le travail personnel:

1. Suffisants ☐

2. Utiles ☐

3. Suggestions:

F. L'examen et modalités d'évaluation:

Suggestions:

G. L'animation:

1. Elle me semble adéquate, pourquoi?

2. Elle me semble inadéquate, pourquoi?

3. Suggestions:

H. La vie de groupe:

1. Je m'y sentais à l'aise ☐

2. Je m'y sentais plus ou moins à l'aise ☐

3. Je ne m'y sentais pas à l'aise ☐

4. Suggestions:

13 INTERVENTION PEDAGOGIQUE

PREPARATION DU COURS PAR LES PROFESSEURS

Le cours s'inscrivait, pour les professeurs, dans la même problématique que le cours de créativité et de résolution de problèmes. Il se voulait une analyse plus précise de certains processus mentaux et de certaines stratégies d'intervention.

Nous avons commencé la préparation de ce cours en décembre, un mois avant le début du cours. Cette préparation a consisté à:

- isoler les dimensions de l'intervention qui nous paraissaient les plus intéressantes et les plus pertinentes pour un maître de l'élémentaire;
- formuler les objectifs du cours en termes de comportements et d'habiletés à développer;
- établir les liens entre une problématique pédagogique précise et les connaissances fournies par la recherche;
- trouver des moyens concrets de lier le cours à des situations pratiques et à des expérimentations en classe;
- organiser une structure de cours ayant pour but de faciliter les apprentissages prévus;
- définir les rôles et le mode de fonctionnement de chacun des 2 professeurs;
- prévoir les moments d'évaluation et de planification qui, durant tout le semestre, allaient précéder et suivre chaque cours.

Cette préparation a donné naissance au projet de cours qui suit:

□ □ □

INTENTION DU COURS

Le cours s'inscrit dans le contexte des études et recherches réalisées durant les 30 dernières années, particulièrement aux Etats-Unis. Nous n'avons pas l'intention de mettre l'accent sur ces recherches, mais plutôt de développer certaines habiletés d'intervention chez nos étudiants et d'intégrer ces habiletés dans un contexte pédagogique global déjà connu des étudiants, soit pédagogie nouvelle, pédagogie moderne de Freinet, Outdoor Education, "productive thinking", etc... Nous ne voulons pas rendre nos étudiants savants et capables de faire de la recherche scientifique, mais habiles et capables de prendre une classe et d'y intervenir consciemment avec un répertoire de stratégies disponibles.

Nous posons comme postulat que le comportement du maître, particulièrement son comportement verbal, ses interventions auprès des enfants forcent chez ces derniers certains processus mentaux. Nous croyons que l'école n'utilise qu'une faible partie de ces processus mentaux à disposition chez l'enfant et qu'un entraînement précis permettrait un fonctionnement mental plus équilibré et plus complet, particulièrement en regard des processus mentaux hiérarchiquement supérieurs. Nous n'oublions pas pour autant que d'autres variables interviennent dans le fonctionnement mental, variables affectives, situationnelles,...

Un des grands objectifs de ce cours est d'opérationnaliser les concepts de l'éducation nouvelle. Nous aimerions permettre à nos étudiants d'introduire dans leur classe un changement profond plutôt que des transformations superficielles.

Nous nous centrerons délibérément sur les dimensions cognitives de l'acte d'enseigner et de l'intervention. Nous n'oublions pas les autres dimensions affectives et situationnelles, mais nous croyons que dans beaucoup de cas, les composantes affectives ne sont que des résultantes de la structuration du travail de classe et de l'organisation du milieu ambiant. Il ne s'agit là que d'une hypothèse, mais les données de recherches nous permettent de la poser (sera explicité durant le cours).

□ □ □

OBJECTIFS SPECIFIQUES

- Que nos étudiants connaissent les aspects cognitifs, affectifs et situationnels d'une intervention auprès d'enfants ainsi que les principales caractéristiques (ouverte, fermée, directe, indirecte, chaleureuse, personnelle, acceptante, rejetante).

- Que les étudiants soient instrumentés pour pouvoir intervenir et agir aux divers niveaux du fonctionnement mental.

- Qu'ils soient capables d'établir les liaisons entre les dimensions cognitives et affectives.

- Que les étudiants disposent d'un répertoire de stratégies et qu'ils soient capables de traduire ces stratégies d'intervention dans le réel.

- Que les étudiants dégagent de leurs expériences une nouvelle conception de la préparation de classe.

- Qu'ils soient capables d'initier les transformations dans leur pédagogie en tenant compte des contenus scolaires (subject matter).

- Qu'ils deviennent conscients des buts qu'ils poursuivent dans leur enseignement, particulièrement en ce qui regarde le développement mental des enfants.

- Qu'ils soient capables de choisir et d'utiliser les moyens et stratégies appropriées pour atteindre les buts qu'ils se sont fixés.

- Donner aux étudiants une vue d'ensemble du contexte théorique et des principales recherches contemporaines autour de l'acte pédagogique et de l'intervention du maître. Etablir le parallèle entre les conceptions américaines sous-jacentes à ce cours et les conceptions européennes de l'éducation nouvelle.

□ □ □

DEROULEMENT

A) DESCRIPTION:

Le cours s'échelonne du 7 janvier au 25 mars, soit durant 12 semaines.

Le plan proposé est sujet à être remanié au fur et à mesure de son déroulement. Il s'agit d'une première expérience dans ce domaine et nous croyons souhaitable de transformer le cours si besoin est, soit pour atteindre les objectifs fixés plus facilement, soit pour présenter des données plus pertinentes.

Nous sommes 22 au cours. Nous nous diviserons en sous-groupes de 3 ou 4 en tenant compte des degrés choisis par les étudiants. Toutes les fois qu'il sera question de sous-groupe dans ce syllabus, il s'agira des mêmes sous-groupes formés dès le départ.

O 1ière partie:

Les sous-groupes sont entièrement responsables de cette partie.

*Tâche:
- lire en entier: Amidon & Hunter: Improving teaching, Holt, Rinehart and Winston, 1966.
- remettre à la fin du séminaire un recueil des exercices que nous proposons parmi celles proposées dans le volume. Les étudiants n'ont qu'à suivre les consignes proposées par Amidon et Hunter et nous remettre un rapport complet du travail effectué. Un rapport par sous-groupe.
- Apporter au séminaire les problèmes que l'on rencontre.

O 2ième partie:

N.B. - Nous avons appelé "bloc" un certain nombre d'activités réparties sur une période pouvant s'étendre de une à trois semaines.

BLOC 1

* Ecoute de bandes magnétiques: enregistrement de professeurs intervenant en classe.

* Analyse de nos représentations du comportement pédagogique de l'interaction de classe:

  - dimensions de l'intervention
  - facteurs présents
  - etc.

* Organisation du contenu de la discussion:

  - replacer le rôle du maître, ses fonctions de mystification - climats - attitudes, etc.

* Présentation théorique d'un schéma général plaçant l'acte pédagogique dans le phénomène complexe de l'apprentissage:

  - discussion, analyse

* Préparation de la deuxième semaine.

BLOC 2

Les étudiants se rendent tous une demi-journée dans leur classe. (de préférence le matin).

* Tâche:
  - Observer et noter, verbatim, toutes les questions du maître et les réponses des enfants à ces questions. Ne noter que les questions du maître. Ces questions peuvent être adressées à tout le groupe ou à un élève seulement.
  - Ne pas tenir compte du reste du langage utilisé par le maître et par les enfants.

-Faire ces observations aux moments suivants:

-- 10 premières minutes de la demi-journée

-- 10 minutes qui précèdent la récréation

-- de 11h à 11h.10, ou de 3h.20 à 3h.30. (ajuster ces moments en fonction du déroulement de la classe et de l'horaire). En tout, on note les questions durant 30 minutes, en 3 fois.

- Entre ces périodes d'observations, décrire qui est en cours, en notant l'heure. Globalement ce que les élèves font, ce que le maître fait.

- Faire un rapport à remettre la semaine suivante:

-- trouver et construire des critères de classement.

-- classifier les questions en expliquant.

-- préparer une présentation de 5 minutes pour le groupe.

BLOC 3

* Travail sur la présentation des étudiants

Ce qu'ils ont fait la semaine précédente.

Recherche commune: - des critères utilisés
- des critères qu'on aurait pu utiliser
- analyse et discussion

* Les dimensions globales de l'acte d'enseigner

- Leadership du maître
- Climat - attitudes
- dimensions affectives
- dimensions cognitives

BLOC 4

* Présentation théorique:

  - Les processus mentaux chez Piaget
  - Le système hiérarchique des processus mentaux supérieurs
  - Modèle d'expérimentation à partir du système hiérarchique

Division en groupe de travail et début d'expérimentation.

* Travaux pratiques:

  - Construire des questions correspondant aux différents niveaux du système hiérarchique des processus mentaux supérieurs.
  - Séminaire et discussion.

* Tâche:

  - Durant la semaine, passer une demi-journée dans la classe et observer. Noter 30 minutes d'intervention.
  - Classifier le niveau des processus mentaux utilisés par les enfants, en tenant compte non seulement des questions, mais de tout ce qui est dit et fait.

    N.B. - Ces interventions doivent être notées de préférence durant un cours de français

  - Remettre le rapport au cours suivant et préparer une présentation de 5 minutes.

* Analyse de ce qui a été vu en classe:

  - Niveaux d'opération utilisés
  - Transformation des interventions aux différents autres niveaux

BLOC 5

* Travaux pratiques:

- Formulation de questions en fonction des différents processus mentaux présentés.

* Tâche:

- Préparation d'une intervention auprès des enfants

  -- choix d'un sujet, d'une notion
  -- précision des objectifs
  -- choix des moyens, stratégies, processus mentaux

  Cette tâche doit être très courte, précise, bien planifiée et pour la préparer, l'étudiant se réfère à tout ce qui a été vu depuis le début du cours.

- Durant la semaine, l'étudiant va réaliser cette tâche en classe.

- Il en fait un rapport qu'il remet au cours suivant et prépare une présentation de 5 minutes.

* Séminaire:

- Retour sur la situation expérimentée

  -- analyse
  -- transformations en d'autres situations
     d'autres interventions

BLOC 6

* Présentation théorique:

- La structure de l'intellect, de Guilford

- Le modèle de Williams

- Les dimensions de la pensée créatrice

* Travaux pratiques:

  - Choix d'un contenu

    --de stratégies

    -- d'opérations

  - Multiplier les essais, à partir du modèle de Williams

* Tâche:

  Création et mise au point d'une situation simple.

  - Durant la semaine, les étudiants vont en classe l'expérimenter.

  - Rapport de l'expérience à remettre au cours suivant.

* Retour sur l'expérimentation (5 présentations)

  - Discussion
  - Analyse
  - Transformations

BLOC 7

* Présentation théorique:

  - Les données importantes
  - Les principales théories
  - Ce qu'on peut en dégager
  - Parallèle U.S.A. - Europe

BLOC 8

* Synthèse du cours:

  - Différents aspects de l'intervention
  - Intégration dans la globalité d'une classe

B) MODIFICATION:

En cours de route, nous avons dû réajuster sans cesse ce syllabus de départ, à partir:

- des difficultés rencontrées par nous et par les étudiants
- évaluations communes
- des problèmes de temps rencontrés devant la trop grande densité du projet de cours

C) LES OBJECTIFS:

Faute de temps, nous avons dû laisser de côté le 3ième objectif traitant des relations entre les composantes effectives et cognitives de l'intervention.

Pour des raisons pratiques, nous avons laissé de côté le 9ième objectif qui gardait une teinte d'encyclopédisme. Nous avons préféré privilégier le développement de certaines habiletés plutôt que l'élaboration d'un savoir difficilement transférable. Nous avons cru que ce dernier objectif pourrait être repris avec plus d'efficacité l'année suivante, au moment d'une recherche dans le milieu.

D) LES THEMES:

Nous avons remplacé la présentation théorique de la taxonomie de Bloom par un texte à lire. Aucune exploitation pratique n'en a été faite pour des raisons de temps.

Les travaux sur la pensée de Guilford et de Williams ont duré une semaine de plus que prévu et nous ont obligés à laisser de côté les présentations théoriques concernant les grandes données de la recherche, les principales théories existantes et les études comparatives entre ces grands mouvements, aux Etats-Unis et en Europe. Nous avons préféré insister sur les travaux pratiques.

□ □ □

EVALUATION DES ETUDIANTS

Dès le quatrième cours, nous avons commencé à préparer des critères d'évaluation avec le groupe d'étudiants. Ces discussions nous ont conduits à une formule permettant l'auto-évaluation des étudiants et des sous-groupes. Nous avons déterminé que l'examen allait être oral et porterait sur des questions qui avaient été proposées un mois avant la fin du cours.

L'étudiant pour chacun de ces 4 points, devra s'auto-évaluer en termes de A B C D E en expliquant les critères sur lesquels il se base. On ne tiendra compte que des évaluations donnant ces critères d'évaluation.

Cette évaluation sera confrontée avec celle des professeurs et au besoin, une rencontre aura lieu entre l'étudiant et nous. Dans le cas où les deux évaluations sont très proches l'une de l'autre (ex. A et B ou C et D, etc.), on fait la moyenne des 2 évaluations. Dans tous les autres cas, les étudiants et les professeurs doivent se rencontrer et discuter.

□ □

EVALUATION DU COURS PAR LE GROUPE

Chaque semaine, à la fin du cours, quinze à vingt minutes ont été consacrées à évaluer la marche du cours, sa pertinence, le fonctionnement du groupe.

Au dernier cours, une évaluation a été faite par le groupe et les professeurs. Les données suivantes se sont dégagées:

- Les exercices (skill sessions) se sont avérés utiles, mais pas trop longs et ont posé des problèmes de rencontre entre les étudiants.

- Certains thèmes ont été vus trop rapidement (Piaget, Guilford) et auraient nécessité plus d'exercices pratiques.

- Les travaux pratiques en sous-groupe (laboratoire) se sont avérés satisfaisants et efficaces.

- Les tâches à faire en classe ont posé des difficultés par l'absence d'un observateur averti ou d'un matériel d'enregistrement adéquat. L'objectivation des données devenait ainsi difficile.

- Les étudiants ont exprimé le besoin d'avoir une représentation claire des thèmes qu'on étudiait, soit par une expérience personnelle soit par une démonstration, et ce, avant de recevoir un exposé théorique ou un texte explicitant ce thème ou ce modèle théorique.

- Les étudiants ont réclamé un prolongement de ce cours l'an prochain, sous une forme ou sous une autre.

- Les formes d'intervention adoptées par les 2 professeurs se sont avérées satisfaisantes pour les étudiants.

- Les travaux pratiques ont été appréciés et se sont avérés facilitants pour la compréhension des différentes notions.

André Paré
Louise Pelletier

ANNEXE

1) EVALUATION DE L'ETUDIANT

2) EXAMEN ORAL D'EQUIPE

I) EVALUATION DE L'ETUDIANT

		Intervention pédagogique	Ta cote	Notre cote	Ta cote	Notre cote
A. Participation	*Groupe	- Présence physique	—	—		
		- Participation: -- apport -- intérêt -- écoute	—	—		
		- Tâches remises	—	—		
	*Sous-groupe	- Présence physique	—			
		- Participation -- apport -- intérêt -- écoute	—		—	—
		- Présentations	—	—		
		- Skills sessions	—			
	*Individuel	- Lecture des textes	—			
		- Extension du travail (essai d'application)	—			
		- Préparation au séminaire	—	—		
B. Skill session (travail du sous-groupe) Amidon et Hunter					—	—
C. Tâches (4)					—	—
D. Examen oral					—	—

La cote s'exprime comme suit: *A = Excellent*
B = Très bon
C = Bon
D = Passable
E = Echec

2) EXAMEN ORAL D'EQUIPE

- Que veut dire développer les processus mentaux chez l'enfant... Exemples.

- Parle-nous d'un des systèmes qu'on a étudiés durant le semestre. Explique et compare-le aux autres systèmes.

- Tu dois enseigner une notion particulière: la pollution. Comment prépares-tu ta classe? Pourquoi?

- Un jeu de Kim: (Le professeur place plusieurs objets par terre; les enfants ferment les yeux. Le professeur déplace un objet. Les enfants cherchent l'objet déplacé...) Transformez la situation en utilisant des opérations qui font appel à chacun des 4 niveaux du schéma hiérarchique.

- Après avoir enseigné une notion de conservation, comment essayerais-tu d'évaluer les apprentissages qu'ont faits les enfants? Comment t'y prendrais-tu? Tu rechercherais quoi?

- Envoie-nous tes propres questions d'ici mercredi prochain le 4 mars.

N.B. - Chaque équipe de 5 doit choisir un de ces thèmes et venir le traiter oralement à l'examen, en s'aidant de tous les matériaux à sa disposition.

BIBLIOGRAPHIE

N.B. - La bibliographie est en anglais et il n'existe que peu d'ouvrages français sur ce sujet. L'étudiant aurait avantage à avoir une bonne connaissance de l'anglais pour entreprendre ce cours.

Les ouvrages marqués d'un astérisque nous paraissent plus importants.

1* Bellack, Arno: Theory and Research in teaching, Teachers College Columbia, 1963, LB-1025 B-435-1963

2* Bellack, Arno: The Language of the Classroom, Teachers College Press, 1966 LB-1620- B-435-1966

3* Gage: Handbook of Research on Teaching, McNalley, 1963, LB-1028- G-133

4* Getzels et Jackson: The Teacher's Personality and Characteristics, dans Gage, Handbook on Research on Teaching

5* Medley and Mitzel: Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation dans Gage, Handbook of Research on Teaching

6 Wallen: Relationships between Teacher needs and Teacher Behavior is the Classroom, Journal of Educational Psychology, 54: 23-32, 1963

7 Miles, M.B.: The T-Group and the Classroom, in Bradford, Sibb, Benne, T-Group theory and Laboratory Method, K.Y. Miley, 1964

8 Bany and Johnson: Classroom Group Behavior, N.Y. MacMillan, 1964 LB-3011- B-219

9* Bales: Interaction Process Analysis, Cambridge, Addison-Wesley Press 1960

10* Amidon et Hunter: Improving Teaching, Holt, Rinehart, Winston, 1967 LB-1027- A-516, 1966 (OBLIGATOIRE)

11* Amidon et Hough: Interaction Analysis: Theory, Research and Application; Reading, Mass. Addison-Wesley Publishing Co. 1967, 402 p.

12 Banett-Lennard, S.T.: Dimensions of Therapist response as causal factors in therapeutic change, Psychol. Memograph, 76, 1962, aussi no. 562, 1960

13 Amidon et Simon: Teacher-Pupil Interaction, Review of Educational Research, vol. 35, no. 2, April 1965

14 Siegel, L. (Ed): Contemporary Theories of Introduction, San Francisco Col., Chandler Publishing Co. 1966

15 N.E.A.: Handbook for Teachers, Wash. D.C., NSA 1966

16* Briddle, Bruce and Billiams: Contemporary Research on Teacher Effectiveness, W.Y. Holt, Rinehart Winston, 1964

17 Amidon and Flanders: The Role of the Teacher in the Classroom, Minneapolis, Paul S. Amidon and Associates, 1963

18 Wodtke, Wollen: Teacher Classroom Central, Pupil Creativity and Pupil Classroom Behavior, Journal of Experimental Education 34: 59-65, Fall 1965

19 Galloway, C.M.: Teacher non verbal Communication, Educational leadership, 24: 55.0'66

20 Berlo: The Process of Communication, Holt, Rinehart and Winston, N.Y. 1960 P-90- B-515

21 Axline and Rogers: A teacher therapist deals with a handicapped child, J. Absnor and Soc. Psych., 1945; 40 119-142

22 Carter, Haythorn, Meirowitz, Janzetta: A note on a new technique of interaction recording, J. Absn. Soc. Psych. 1951, 46, 258-60

23 Ryans, David G.: Characteristics of teachers: A research Study, Washington, D.C. American Council on Education, 1960, LB-1775- R-989 -1960

24 Shumsky, Ab.: In Search of a Teaching Style, Appleton-Century Crofts, 224 p., 1968

25 Murray, Lee: Elementary Education today and tomorrow, Allyn and Bacon Inc.

26 Mauco, G.: Psychanalyse et Education, Aubiers

27 Marchand, M.: Hygiène affective de l'éducation, PUF

28 Cantor: Dynamics of Learning, Buff. Forster and Stewart 1946

29 Ashton, Warner: Teacher, N.Y.Simon and Schuster Inc. 1963, LC-3501 M-396 A-829

30 Jackson: Life in Classroom, Holt, Rinehart and Winston, 1968

31 Gordon, Ira: Studying the child in School, Wiley, 1966

32 A.R.I.P.: Pédagogie et psychologie des groupes, Ed. de l'Epi

33 De Peretti, A.: Liberté et relations humaines, Ed. de l'Epi

34 Lapassade, G.: Groupes, institutions, organisations, Gauthier et Villars

35 Lobrot: La pédagogie institutionnelle, Gauthier et Villars

36 Ardoino: Propos actuels sur l'éducation, Gauthier et Villars

37 Barbin, R.: Pédagogie religieuse et relations humaines, Bellarmin, 1966

38 Emmerling, F.C.: A study of the relationship between personality characteristics of classroom teachers and Pupil Perceptions of these teachers, 1961 - Thèse de doctorat

39 Withall, G.: The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classroom. - Thèse de doctorat, 1948

40 Relations affectives enfants-éducateurs. Journées d'études 19-21 mai 1966, Centre Claude Bernard, Paris

41 Journal of Creative Behavior, depuis 1967

42 Sanders, N.M.: Classroom Questions, What kinds? Harper and Row, 1966

43 Mager, R.F.: Preparing Instructional Objectives, Fearon Publ. 1964

44 Mager, R.F.: Developing attitude toward learning, Fearon Publ. 1968

45 Miller, G.L.: An investigation of teaching behavior and Pupil thinking, - thèse de doctorat, 1964

46 Côté Richard: Essai de synthèse sur le problème de l'efficacité de l'enseignement, mai 1969 (texte mimiographié)

47 Simon et Boyer: Mirrors for Behavior, an anthology of classroom observations instruments. Research for Better School, 1967

48 Verduin, J.R.: Conceptual Models in Teacher Education, 1967 LB-1715 V-487, 1967

49 Torrance, Paul: New Educational Ideas, 1961 LC-3992 C-748 1969

50 Flanders, N.: Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement

51 Gagné, François ,Test Perpe: Perceptions étudiantes de la relation professeur-édutiant, mars 1969 (miméographié)

52 Hermanswiez et autres: The Study of Teaching

53 Rogers, C.: Freedom to Learn, Merrill, 1969

54 Taba, Hilda: Thinking in Elementary School Children, U.S. Dept. of Health, Educ. and Welfare, 1964

55 Taba, Hilda et Freeman: Teaching Strategies and Thought Processes, Merrill, 1965

56 Raths, Wasserman, Jonas, Ruthstein: Teaching for Thinking, Merrill, 1967

57 Classroom opportunities for creativity and communication talents

58 Bloom: Taxonomy of Educational objectives, N.Y. Longmans, 1956 (une traduction française existe)

59 Axline, V., Dibbs

60 Eberle, R.F.: Identifiying and cultivating intellectual talent, 1969, American of Edwardsville (OBLIGATOIRE)

61 Williams, F.E. et Eberle, R.F.: Content, Process, Practice, creative production in the classroom, American of Edwardsville, 1968 (OBLIGATOIRE)

14 PSYCHOLOGIE GENETIQUE

OBJECTIF

Ce cours se propose de faire saisir à l'étudiant que l'enfant n'est pas un "adulte en miniature", qu'il a son propre mode d'appréhension du monde qui l'entoure, sa propre façon de raisonner et que ce n'est que par transformations successives, grâce à l'interaction de la maturation interne et du milieu, que le raisonnement de l'enfant parvient progressivement au stade adulte. Pour obtenir les meilleurs résultats possibles dans son enseignement, le pédagogue doit tenir compte du stade de développement auquel est parvenu l'élève: l'assimilation de la nouvelle matière se fera, dans ces conditions, avec une économie de moyens.

□ □ □

CONTENU

Ce cours aborde l'intelligence comme un fonctionnement, aux prises avec des situations et avec des problèmes à résoudre. Les caractéristiques de l'aspect cognitif sont étudiées chez le bébé, le jeune enfant, chez l'écolier au niveau primaire et chez l'adolescent. Divers domaines de la pensée sont envisagés: le problème des conservations, de la logique, du nombre, de la structuration de l'espace, etc. Une attention toute particulière est portée à l'aspect opératoire (au sens piagétien du terme) du développement de l'intelligence, aux notions de stades, à l'étude des structures sous-jacentes nécessaires, inhérentes aux différents stades, aux mécanismes de passage et aux implications psycho-pédagogiques vers lesquelles une telle approche conduit.

Finalement, diverses théories sont envisagées et confrontées: la psychologie naïve de Heider, la théorie du champ de K. Lewin et les théories du développement de H. Werner et Jean Piaget.

□ □ □

MODALITES

Ce cours se donne à raison de 2 heures par semaine. Il est complété par des laboratoires en petits groupes (cf. 19 séminaires en psychologie génétique).

□ □ □

REAJUSTEMENT DU COURS

Les élèves du Centre Pilote Laval terminant leur cours plus tôt, à cause des stages, n'ont pas pu suivre les leçons sur le stade formel (niveau secondaire) ni assister aux leçons de synthèse où l'on a discuté des apports respectifs de différentes théories sur le développement.

Le cours donné aux élèves du Centre Pilote Laval a été limité à l'aspect piagétien du développement de l'intelligence.

Hedwidge Noelting

☆

19 SEMINAIRES EN PSYCHOLOGIE GENETIQUE

OBJECTIFS

Ce séminaire avait pour but de compléter la théorie présentée par Mme Edwidge Noëlting. Dans son cours, Mme Noëlting donnait les éléments de la théorie piagétienne, éléments qui devaient être approfondis avec les étudiants.

Le deuxième but de ce séminaire était de faciliter le travail des étudiants dans la pratique et de les amener à concevoir, d'après la théorie piagétienne, les implications de leur enseignement futur à certains groupes d'enfants.

□ □ □

DEROULEMENT ET CONCLUSIONS

Comme complément théorique, ce cours semble avoir été très utile. Plusieurs données piagétiennes étaient assez mal maîtrisées par les étudiants qui voulaient les approfondir. C'est ce qui a été fait en grande partie dans ce cours; d'autre part, ces rencontres ont aidé les étudiants à évaluer eux-mêmes la qualité de leurs travaux pratiques. Ce fut encore là l'occasion de lier le contenu théorique et ses applications dans la relation avec l'enfant.

Les étudiants ont découvert certaines différences entre les enfants d'âges divers autant sur le plan intellectuel qu'affectif. Ceci apparaît comme l'apprentissage le plus important réalisé à ce séminaire.

Il n'a pas été possible de couvrir tous les aspects prévus au départ. L'intention du professeur était de faire un parallèle entre la théorie piagétienne et les principales matières scolaires. Ceci avait pour but de montrer aux étudiants que l'intelligence, telle que perçue par Piaget, est disponible, à certains stades, à des notions spécifiques présentées d'une façon précise. La relation entre l'intelligence et les matières scolaires est importante pour ces étudiants. C'est faute de temps que nous n'avons pu couvrir ces données.

Pour la même raison, nous n'avons pu aborder d'autres écoles de pensée (écoles behavioristes, freudiennes). Une compa-

raison entre ces différents systèmes aurait amené les étudiants à une meilleure perception de l'optique piagétienne avec laquelle ils se sont familiarisés cette année.

En dépit de ces lacunes, les étudiants ont tout de même saisi l'importance et les implications possibles de cette théorie de l'intelligence. Pour eux, le fonctionnement intellectuel de l'enfant est une notion dont les bases semblent acquises. Il faut donc envisager comme prolongement à ce cours un complément pratique où les étudiants pourraient à loisir expérimenter ces notions dans des classes d'enfants.

John Kennedy

□

16 ANTHROPOLOGIE PHILOSOPHIQUE

(Recherche des éléments d'une conception de l'homme, impliqués dans les théories psycho-pédagogiques contemporaines).

Intention du cours

Deux professeurs etaient chargés d'élaborer, d'exécuter et d'évaluer un cours de philosophie offert aux étudiants durant la deuxième année du Centre Pilote Laval.

Il s'agissait d'un premier cours dans cette discipline au Centre Pilote Laval. En effet, l'équipe des professeurs croyait qu'il était plus avantageux pour l'étudiant de se familiariser d'abord avec tous les aspects de la réalité de l'enseignement et de s'instrumenter avant d'entreprendre une réflexion philosophique sur les questions pédagogiques. En fait, 29 étudiants se sont inscrits à ce cours qui pouvait être choisi dans le champ "fondements culturels" (cf. programme).

C'est dans ce cadre que les professeurs ont proposé à ces étudiants une démarche qui comportait trois objectifs.

OBJECTIFS

- énoncer ses propres croyances pédagogiques;

- analyser diverses théories psycho-pédagogiques;

- dégager les éléments d'une conception de l'homme qui sous-tendent ces théories psycho-pédagogiques.

La problématique qui a engendré ces objectifs est la suivante: en face de ses diverses expériences psycho-pédagogiques, l'étudiant se pose souvent des questions comme: "à quoi est-ce que je m'engage quand j'adhère à une approche psycho-pédagogique?" "Quelles sont les valeurs humaines privilégiées par les diverses approches?" "Quand et comment ces valeurs sont-elles apparues dans la culture?".

Nous croyons que l'anthropologie philosophique peut apporter des éléments de réponse à ces questions, permettant ainsi à l'étudiant de percevoir le caractère relatif des croyances et des modèles auxquels il adhère. Cette recherche apporterait de plus des éléments de réponse à la question: "quelle tâche exacte l'école se doit-elle d'accomplir sur l'enfant qui y vient?" (cf. débat autour de "acculturer, instrumenter, favoriser l'expression de soi.."). Cette tâche détermine justement le biais par lequel le métier d'éducateur, si "localisé" ou "parcellarisé" soit-il au niveau du rôle social, peut être humanisant, épanouissant pour lui, au lieu d'être nécessairement aliénant comme on pourrait s'y attendre dans une description purement fonctionnelle de cette activité.

□ □ □

CHAMP DE PROBLEMES

L'interprétation des situations d'apprentissage en termes de méthodes (didactiques diverses) et de théories (pédagogie de situation, pédagogie centrée sur l'étudiant, etc.) est basée sur l'exploitation de certaines données ou croyances dont on pense qu'elles constituent la personne en général.

La diversité des façons dont on opérationalise ces perceptions des données ou des croyances montre que cette démarche comporte une part d'arbitraire ou un ensemble de choix qui dans les deux cas donnent souvent l'impression d'inadéquation ou d'un manque de classification. Cette question de l'adéquation entre les croyances et les situations pédagogiques peut surgir à propos des didactiques utilisées en classe ou encore à propos d'activités qui visent à favoriser par exemple l'expression, la créativité, voire même des apprentissages intellectuels. On en arrive alors à se demander: peut-on employer sans une anthropologie philosophique explicite différentes techniques d'approche de l'être humain quelle que soit par ailleurs l'efficacité des techniques en question.

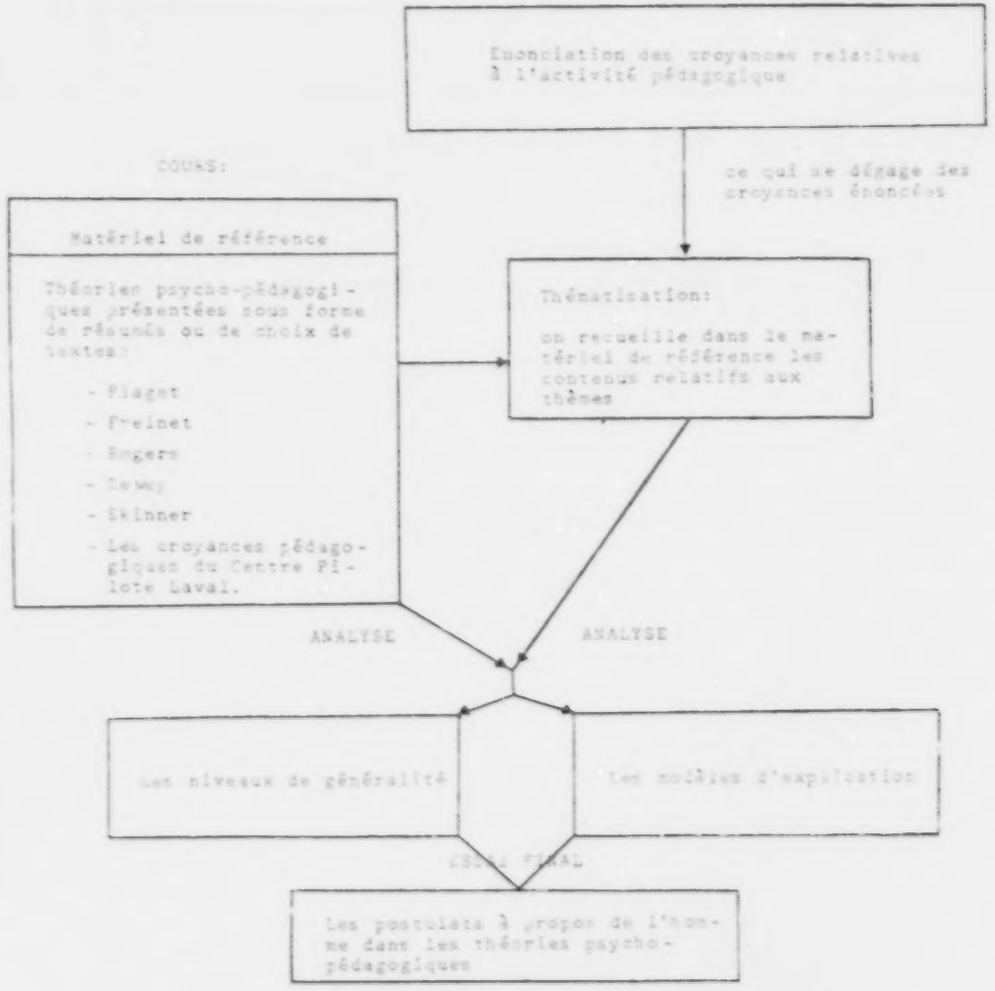
En fait, ce que ces approches ont de commun c'est une conception de l'homme. Comment faut-il donc concevoir l'homme pour préconiser ces théories et ces méthodes pédagogiques? Que suppose-t-on de l'homme pour dire qu'il s'éduque? Une conception de l'éducation va-t-elle de pair avec une conception de l'homme? Quelle est-elle?

Pour nous, la réponse à cette question réside dans les postulats (implicites ou non) que les penseurs des milieux américains et français posent pour décrire les situations optimales de l'apprentissage. Ces postulats sont des événements culturels et sont inscrits dans des totalités culturelles. Ainsi, le visage que l'on prête à l'homme du XXème siècle (que l'homme se peint de lui-même en s'objectivant dans des produits culturels: théories de l'existence, de l'apprentissage et de la communication) n'est pas celui de l'homme du XIXème siècle. Ce visage de l'homme que nous appelons données ou croyances devient justement données ou croyances dans la mesure où l'étudiant en fait l'expérience par diverses activités psycho-pédagogiques. Expliciter cette expérience ou dire ce que contiennent les données ou les croyances, c'est identifier le visage que l'on prête à l'école et à l'homme du XXème siècle.

□□□

DEROULEMENT

A. Démarche proposée:



B. Démarche accomplie:

I.	Présentation du projet de cours: objectifs et démarche	17 décembre
II.	Rédaction et discussion du premier essai	[illegible] janvier
III.	Thématisation: choix d'un thème commun à chaque sous-groupe à partir des préoccupations formulées dans les essais et regroupement des opinions autour de ce thème (rédaction de fiches)	20 et 27 janvier
IV.	Analyse du matériel accumulé quant aux "faits", "domaines de faits" et "contextes" qui le caractérisent.	3, 10 et 17 février
V.	Préparation de l'essai final.	24 février et 3 mars
VI.	Dégagement des éléments d'une conception de l'homme à partir des théories psycho-pédagogiques étudiées et des croyances pédagogiques du Centre Pilote Laval.	10 et 17 mars
VII.	Evaluation de 1) l'essai final 2) la démarche du groupe Auto-évaluation	24 mars

N.B. Une comparaison replace [illegible] de la "démarche proposée" aux étapes de la "démarche accomplie" mettra [illegible] des écarts qu'il convient d'expliquer. C'est [illegible] à la suite, il y a des précisions à propos de [illegible] des étapes de cette démarche et l'évaluation de [illegible]

/200

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
I 17 décembre	1) Rappel des démarches accomplies pour ce cours de philosophie "optionnel", dans quelles circonstances, pourquoi, avec quelles ressources. 2) Inventaire des attentes et des objectifs poursuivis par les étudiants en regard des buts, des contenus et de la démarche élaborés par les professeurs. 3) Place des théories psycho-pédagogiques par rapport à ses croyances pédagogiques personnelles. 4) Qu'est-ce qu'une analyse? 5) Questions pouvant servir à formuler ses propres croyances pédagogiques:	Cf. "Démarche proposée" ci-dessus Ch. 1 a) Quels sont les attitudes, les modes d'intervention que vous privilégiez le plus chez un professeur? b) Quelles activités à l'élémentaire vous semblent davantage traduire vos croyances pédagogiques? c) Comment voyez-vous l'enfant? d) Comment vous expliquez-vous l'enfant? A partir de quel schème, modèle ? e) Quelles sont les techniques pédagogiques (instruments) qui tiennent davantage compte des idées que vous vous faites de l'enfant et du rôle du professeur? f) Comment voudriez-vous que les enfants soient après un an de travail avec vous?

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
		g) Quels sont vos buts en éducation? h) Dans quel(s) courant(s) situez-vous votre pensée pédagogique?

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
II 7 et 13 février Rédaction et discussion du premier essai	1) Difficultés relatives à l'énonciation de ses propres croyances: comment articuler, justifier, traduire dans le concret, spécifier.	a) Essai: Supposons que quelqu'un vous demande: "Pourquoi enseignez-vous?" Essayez de répondre à cette question dans un texte suivi en vous servant des éléments suivants. Vous connaissez déjà la diversité et la multiplicité des réponses, selon l'aspect sous lequel on considère l'acte et la situation pédagogiques. Vous avez à trouver si ces diverses croyances peuvent former un tout cohérent qu'on pourrait appeler votre "vision de la pédagogie, de l'enfant, de l'école et de la société". On peut caractériser un tout aussi complexe en prenant l'un ou l'autre (ou les trois) des moyens suivants: 1. indiquer si et comment il se distingue des autres ensembles de croyances; 2. indiquer quels sont les principes de base qui le sous-tendent et dont il découle; 3. indiquer quelles en sont ou pourraient en être les conséquences.

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
		La question 13 du formulaire 1-A que vous avez rempli au moment de votre inscription au Centre Pilote Laval contient peut-être des éléments d'unification dont vous voudrez vous servir. En voyant si c'est le cas, vous pouvez déjà constater une certaine évolution dans votre aptitude à énoncer lucidement vos croyances. b) Les réponses aux questions formulées le 17 décembre. c) A titre d'illustration, Rogers: Enseigner et apprendre, réflexions personnelles, ch. X du Développement de la personne.

Schéma pour classifier le type et les étapes du processus de formulation de plus en plus théorique des croyances pédagogiques personnelles

DATE	SUJETS DISCUTES	Types de croyances, distingués selon l'attitude qui inspire la croyance et/ou selon l'objet sur lequel elle porte.	Type scientifique: (objet: les phénomènes, les processus, les propriétés des personnes et objets concernés).	Type méthodologique: (objet: méthodes d'enseignement).	Type axiologique (objet: valeurs
	2) Etapes de la formulation de plus en plus générale des croyances scientifiques, méthodologiques et axiologiques.	Etapes de la formulation, allant vers les fondements et les principes.			
		I. Description Evocation Identification	Les faits: informations observations souvenirs		Comportements valorisés
		II. Travail sur le sens, mise en relations des objets ou des idées. Organisation	Les systèmes de concepts explicatifs, de variables de phénomènes; les schémas; les premières généralisations;		Système des moyens et de fins. Choix des échelles de valeurs. Choix de la fonction assignée à l'enseignement.
		III. Travail de justification: abstraire, définir, trouver des raisons, formuler des hypothèses.			
		IV. Trouver la formulation qui fonde et synthétise.	Les théories psycho-pédagogiques.		Explication des valeurs ultimes concernant le devenir de l'homme et de la société.

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
III 20 et 27 janvier Thématisation	1. Thèmes dégagés (ou catégories de problèmes) à partir des essais des étudiants. Les deux retenus sont: a) L'enfant et l'éducation b) L'enfant, l'école et la société 2. Mode d'utilisation des thèmes: a) ils serviront de points de vue pour lire les théories psycho-pédagogiques et pour la rédaction des fiches. b) ils seront le centre d'intérêt autour duquel articuler ses propres croyances. c) ils seront le terrain de comparaison entre les diverses positions (les auteurs-théoriciens, l'étudiant). 3. Regroupement des idées et des problèmes (les siens propres et ceux des auteurs) autour des thèmes retenus.	1- A partir de cette date jusqu'au 10 février, remise de résumés ou d'extraits de textes de Piaget, Rogers, Dewey, Freinet, Skinner. 2- Suggestions méthodologiques pour lire les textes ci-dessus: Les professeurs aimeraient que la lecture des théories psycho-pédagogiques remise sous forme de résumé ou d'extraits de textes se fasse de la façon suivante: — d'une part, écrivez sur des fiches les idées centrales d'un auteur. Il serait plus utile pour vous de rédiger ces idées en vos propres termes, bien que les citations ne soient pas exclues. — d'autre part, utilisez d'autres fiches sur lesquelles vous écrirez ce que l'auteur dit à propos des thèmes choisis au cours.

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
		— en lisant cet auteur, vous vous poserez sûrement des questions au sujet d'un énoncé ou d'une idée. Il importerait que vous écriviez ces questions sur des fiches. — enfin, il se peut qu'en faisant cette lecture, vous établissiez des relations entre vos propres croyances et les idées émises par l'auteur. Ces nouvelles idées devraient faire l'objet de nouvelles fiches. UN EXEMPLE: 1. Idées générales de l'auteur — fiches 1, 2 2. Enoncé de l'auteur à propos de tel thème — fiches I, II, III 3. Questions — fiches a, b 4. Idées personnelles — fiches A, B

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
IV 3, 10 et 17 février Analyse	1) Nécessité de distinguer sur quels faits se basent les auteurs et sous quel aspect ils considèrent l'homme. 2) Dépouillement systématique des théories à partir de la grille suivante et de l'explication des notions-clés.	A) L'analyse des théories psycho-pédagogiques contemporaines quant à leur possibilité d'englober divers aspects de l'activité humaine. - Objectif: Identifier et mettre en relation les divers aspects de l'homme dont font état les théories psycho-pédagogiques, et établir la pertinence de ces théories par rapport à une conception englobante de l'existence humaine - Démarche: 1. Constitution du matériel documentaire: on recueille les prises de position des auteurs étudiés, sur un thème choisi à l'avance. 2. Identification de l'aspect sous lequel chaque théorie étudie l'homme, ou identification de l'objet d'étude propre à chaque théorie. a) on recueille des faits concrets pertinent

Auteur	Faits	Domaine	Contexte	Méthode	Théorie

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
		pour les théories en question, c'est-à-dire: l'auteur de la théorie a dû s'intéresser à de tels faits, soit pour les expliquer, soit pour y trouver des confirmations de ses hypothèses. b) on identifie et on nomme le DOMAINE auquel appartiennent les faits relevés ci-dessus. Aucune des théories soumises à l'analyse n'étudie l'ensemble et la totalité des comportements: le domaine des comportements qu'elle étudie détermine de quel aspect de l'activité humaine elle essaie de rendre compte. *NOTE: Il y a mille façons de classer les attitudes et comportements humains et d'établir des distinctions entre eux: comportements d'acquisition, de défense, de conservation...; comportements intellectuels, physiques, moraux.* c) on relève les principaux problèmes que l'auteur se pose à propos des faits étudiés, ou les buts qu'il se propose en les étudiant. D'une façon générale, on observe comment l'auteur parle du domaine d'activité en question, quand il envisage l'existence humaine sous ce rapport. Ces indications définissent le CONTEXTE dans lequel l'auteur se situe. Ce contexte nous renseigne sur les valeurs de cet auteur et

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
		sa théorie privilégiée. On a ainsi de nouveaux éléments qui entrent dans la conception de l'homme sous-jacente à cette théorie. 3. Identification de l'aspect sous lequel chaque étudiant a parlé de l'homme lorsqu'il a commencé à énoncer ses croyances. - chacun identifie les théories auxquelles il se rattachait implicitement ou explicitement et enregistre les divergences entre ces théories et ses propres croyances, en ce qui concerne le DOMAINE d'activité humaine qu'il privilégie et le CONTEXTE dans lequel il se situe pour en parler. - il se peut, ici, qu'un aspect de l'activit humaine en général ou de mon activité personnelle attire soudain l'attention, du fait que les théories proposées n'en disent rien. Si l'on sent le besoin de donner aussi un sens à cet aspect, de l'étudier et de prendre à son sujet des positions qui expriment nos croyances, on le nomme et le mentionne à côté des autres aspects qui sont les objets d'étude des théories présentées.

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
		sa théorie privilégiée. On a ainsi de nouveaux éléments qui entrent dans la conception de l'homme sous-jacente à cette théorie. 3. <u>Identification de l'aspect sous lequel chaque étudiant a parlé de l'homme lorsqu'il a commencé à énoncer ses croyances</u>. - chacun identifie les théories auxquelles il se rattachait implicitement ou explicitement et enregistre les divergences entre ces théories et ses propres croyances, en ce qui concerne le DOMAINE d'activité humaine qu'il privilégie et le CONTEXTE dans lequel il se situe pour en parler. - il se peut, ici, qu'un aspect de l'activité humaine en général ou de mon activité personnelle attire soudain l'attention, du fait que les théories proposées n'en disent rien. Si l'on sent le besoin de donner au moins un sens à cet aspect, de l'étudier et de prendre à son sujet des positions qui expriment nos croyances, on le nomme et le mentionne à côté des autres aspects qui sont les objets d'étude des théories présentées.

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
		4. <u>Mise en relation des aspects sous lesquels on peut envisager l'homme ou l'activité humaine</u>. a) on confronte et compare les aspects, domaines et contextes identifiés ci-dessus, en se demandant lesquels sont les plus proches d'une conception de l'homme aussi englobante que possible. Chacun sait que l'homme est un être complexe, et chacun se fait une idée du degré de cette complexité; à cette idée correspond, pour chacun, une anticipation plus ou moins vague de ce que serait une théorie de l'homme englobant toute la complexité humaine; c'est cette anticipation qui sert de repère à chacun lorsqu'il se pose la question: telle théorie couvre-t-elle un domaine de l'activité humaine plus grand que telle autre théorie? Telle problématique tient-elle compte plus que telle autre de la complexité de l'homme? Disons, pour fixer les idées, que les questions auxquelles une théorie englobante essaie de répondre portent sur la "condition humaine" dans son ensemble; elles se préoccupent, par exemple, de ce qui distingue l'homme de tous les autres êtres; ou encore, du destin de l'homme,

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
		du sens de la vie; ou encore, de ce qu'e le potentiel humain, ainsi que des proce sus et des limites de son développement. De plus, chacune de ces questions peut s poser de façon radicale au sujet de l'in dividu (la "personne", le "sujet", le "moi", selon les cas), de la société (ou des sociétés) et même de l'espèce humain toute entière. b) la mise en relation des divers aspects d l'homme s'exprimera finalement dans une sorte de "grille" où prendront place les éléments identifiés au cours de l'analys Pour construire cette grille, on se dema de si un ordre se dégage des confronta- tions et comparaisons décrites au para- graphe précédent (a). Certaines théorie peuvent être plus englobantes que d'autr sous un certain aspect, et l'être moins sous un autre aspect: il faut essayer d'exprimer ces différences. 1- la grille doit montrer dans quelle me sure telle théorie psycho-pédagogique s'approche ou s'éloigne de la concep- tion que l'étudiant se fait d'une théorie qui engloberait la réalité humaine.

/212

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
		2- cette grille doit montrer quels sont, d'après les résultats de notre analyse, les aspects de l'homme et de la condition humaine qui ont été, jusqu'à présent, suffisamment reconnus par les chercheurs pour faire l'objet de recherches systématiques et de tentatives d'explication. (Ce à quoi l'homme, par l'entremise des chercheurs est devenu sensible dans sa propre réalité, nous l'appellerons "champ de positivité" pour marquer que ce sont désormais des champs d'expérience possible pour lui, c'est-à-dire que des phénomènes ou des aspects de son propre moi ou de sa propre situation peuvent lui apparaître comme des données positives, susceptibles d'être observées comme des objets ou vécues consciemment. En disposant ces divers champs dans une sorte de classification ou grille, nous nous facilitons la représentation des explorations partielles déjà effectuées sur notre objet d'étude qui est l'homme, un peu à la manière du cartographe, qui porte progressivement sur sa feuille les traits significatifs d'une région géographique d'abord inconnue, à mesure que celle-ci est explorée).

/213

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
		Ainsi conçue, la grille montrera divers éléments contribuant à la conception de l'homme véhiculée ou suggérée par les théories psycho-pédagogiques contemporaines. Chacun aura à juger dans quel sens cette conception lui paraît devoir être complétée ou modifiée.
	3) Comparaison entre les auteurs pour distinguer entre les "comportements spécialisés" et les "comportements existentiels" et entre "théorie scientifique" et "théorie axiologique". Note explicative: *Il nous est apparu que Rogers, Dewey, avaient pour objet de leurs théories des comportements humains qui recouvrent un "domaine" (au sens de notre grille) beaucoup plus vaste que celui des comportements étudiés par Skinner et Piaget. Les théories de Freinet semblent comporter des éléments qui se situent aux deux plans selon que l'on insiste sur les approches pédagogiques ou sur les fins de l'éducation exprimées en termes anthropologiques.* *C'est cette différence que nous avons essayé d'interpréter philosophiquement en suggérant que le type de comportements étudiés par Dewey et Rogers concerne davantage l'existence humaine dans son ensemble (Exemple: projet d'actualisation de soi) que le type de comportements étudiés par Piaget et Skinner*	B) Questions pouvant servir à discerner les caractéristiques des discours dans lesquels on propose des théories (discours axiologiques et discours scientifiques). 1. Est-ce que je me situe dans le discours sur les valeurs ou le discours scientifique? 2. Est-ce que je me base sur des faits? A quel domaine (I et II) appartiennent-ils? 3. Qu'est-ce qui fait que la théorie scientifique est plus valorisée que la théorie axiologique? Comment expliquer que les gens accordent plus de crédibilité à la théorie scientifique même s'ils continuent de penser qu'une théorie axiologique peut avoir une certaine efficience et influence?

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
	(Exemple: acquisition de certains concepts ou de certaines connaissances). *C'est pourquoi nous avons appelé les premiers "comportements existentiels" et les seconds "comportements spécialisés". Nous avons essayé de faire comprendre que cette différence véhicule des conceptions différentes de l'homme (cf. 10 mars).*	4. Qu'est-ce qui caractérise la démarche scientifique? Consiste-t-elle dans les étapes suivantes: - observation - hypothèse - vérification - loi? La démarche axiologique ne procède-t-elle pas aussi par observation et hypothèse, ayant ainsi quelque chose de commun avec la démarche scientifique? <u>Note</u>: *On a fait une différence entre "comportement spécialisé" et "comportement existentiel"; on a vu aussi une différence entre "partir de son expérience vécue" et "partir de l'expérience en laboratoire". Ces différences affectent la notion d'observation, affectent-elles aussi la théorie résultante?* 5. Comment quelqu'un peut-il organiser ses croyances de façon cohérente lorsque certaines sont situées du côté axiologique et d'autres du côté scientifique? Quelle est la qualité de cet amalgame?

/215

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
V 24 février et 3 mars Préparation de l'essai final.	1) Eléments que nous possédons pour parvenir à des énoncés spécifiques et articulés entre eux: a) schéma pour classifier le type et les étapes du processus de formulation (cf. 13 janvier). b) le premier essai (cf. 13 janvier) et sa thématisation qui a servi de terrain pour comparer diverses positions des théories psycho-pédagogiques (cf. 20 janvier). c) fiches de lecture. d) l'analyse des théories psycho-pédagogiques (cf. 3 février). 2) Questions pouvant servir à une formulation satisfaisante de ses croyances: a) suis-je centré sur des valeurs ou des théories scientifiques? b) Ai-je d'autres faits à ajouter? c) A quel domaine appartiennent les faits que j'ai mentionnés? d) Est-ce que les auteurs proposent des concepts-notions que je pourrais utiliser pour justifier, opérationnaliser, préciser mes prises de position au sujet du thème choisi?	

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
	Je pourrais ainsi: - mieux définir; - intégrer les aspects omis; - articuler les aspects présents; - dissocier les aspects non différenciés; - trouver des raisons; - justifier des valeurs, théories, modèles, instruments. 3) En quoi et comment les notions et les théories dont nous avons pris connaissance nous permettent de préciser ou compléter nos croyances exprimées dans le premier essai?	A) Plan suggéré pour la rédaction de l'essai final pour que les énoncés soient suffisamment spécifiques et articulés entre eux: 1- Trouvez dans le matériel que vous avez accumulé de quoi répondre aux questions a, b, c, et distinguez dans ces réponses ce qui est de type axiologique et de type scientifique. 2- Etablissez des rapports, s'il y a lieu, entre tel énoncé de type scientifique et celui de type axiologique. 3- Pour présenter votre matériel de façon cohérente, utilisez le plan suggéré par les trois questions suivantes:

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
		a) Qu'est-ce qu'un enfant? b) Quels sont vos objectifs de l'éducation? c) Comment les réalisez-vous? - compte tenu de vos conceptions en a; - compte tenu de vos connaissances des méthodes et de la psycho-pédagogie; - compte tenu de la situation présente de l'école et de la société. B) Texte: "la distinction et les rapports entre théorie scientifique et théorie axiologique".

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
VI 10 et 17 mars	1) Les éléments d'une conception de l'homme qu'on peut tirer des positions des auteurs étudiés: a) conception naturaliste concernant la personne; b) conception existentielle concernant la personne; c) conception moraliste concernant la personne.	Texte: "les croyances pédagogiques du Centre Pilote Laval. Ce document apparaît dans le Rapport 1968-69 du Centre Pilote Laval, avril 1970, p. 41-59.
Dégagement des éléments d'une conception de l'homme.	2) A la suite de questions ci-contre, on dégage la conception pédagogique du Centre Pilote Laval par rapport aux notions discutées le 10 mars dernier.	Questions à propos du texte sur "les croyances pédagogiques du Centre Pilote Laval". 1- Est-ce que cette croyance favorise le développement de "comportements spécialisés"?"de comportements existentiels"? 2- Quels sont les aspects de l'homme que cette croyance entend développer? 3- Est-ce que la professionnalisation des futurs maîtres consiste: - à satisfaire des besoins qu'on identifie chez eux? - à les instrumenter pour répondre à des exigences qu'on a perçues dans la société et l'école - à être un environnement facilitant le développement des talents naturels? 4- Pouvez-vous identifier des influences des croyances pédagogiques du Centre Pilote Laval sur vos propres croyances?

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
VII 24 mars Evaluation et auto-évaluation.	1) Caractéristiques de l'essai final (cf. appréciations D) 2) Evaluation étudiants-professeurs sur les objectifs, la démarche du cours et les apprentissages accomplis. 3) Auto-évaluation de l'étudiant. Exigences et modes d'évaluation.	<u>Exigences</u>: Pour un travail plus fructueux, ensemble et personnellement, nous vous demandons: a) que vous soyez présent(e) au cours dans toute la mesure de vos possibilités. b) que vous fassiez des fiches de lectures (modalités à préciser dès la première rencontre de janvier). c) que vous réalisiez deux essais (modalités à préciser en février et en mars). d) que vous exécutiez les exercices proposés lors de certains cours. <u>Modes d'évaluation</u>: L'évaluation du travail de l'étudiant revient à l'étudiant lui-même. Cependant, nous demandons que dans cette évaluation vous indiquiez par écrit:

DATE	SUJETS DISCUTES	DOCUMENTS OU TEXTES REMIS
		a) les critères sur lesquels vous vous basez pour évaluer votre travail. b) les moyens que vous prenez pour rendre compte que vous avez satisfait aux exigences de ce cours (présence, fiches, essais, exercices). c) la note (a,b,c,d,e) que vous jugez comme étant celle qui traduit le mieux l'évaluation de votre travail. Si nous constatons que l'évaluation de votre trava est très divergente de la nôtre, nous aurons une rencontre personnelle avec vous et nous verrons si nous pouvons arriver à une entente que nous pourrons personnellement signer en toute liberté de conscience (texte remis à l'étudiant le 17 décembre 1969).

/221

EVALUATION DU COURS

Approche pédagogique:

Globalement, l'approche pédagogique de ce cours concernait l'étudiant dans la mesure où il devait formuler ses croyances pédagogiques tout en respectant les exigences de ce genre d'énoncé (cohérence, explicitation des principes, degré de spécificité des formulations). Cette approche rejoignait donc la pédagogie de situation du Centre Pilote Laval.

Cependant, les situations proposées à l'étudiant pour parvenir à ce genre d'énonciation étaient dans l'ensemble toutes réflexives, en ce sens qu'elles ne le mettaient en rapport qu'avec des textes et des idées. Il s'agissait bien d'expériences de type intellectuel, mais elles risquaient d'impliquer peu l'étudiant. Des exemples illustreront ce jugement:

a) lors de la thématisation, il était demandé à l'étudiant de comparer entre elles des énonciations et de discriminer celles capables d'en subsumer d'autres.

b) des activités consistaient à répondre à des questions, à rapporter de l'information tirée de lectures, à soumettre des idées à la discussion des autres, à rédiger à partir d'un plan suggéré.

Nous croyons que dans le cadre même de la démarche intellectuelle poursuivie ici, il serait possible d'inventer des situations dans lesquelles l'étudiant se sentirait davantage

concerné et plus actif. Ces limites reconnues, il reste que les activités proposées instrumentent l'étudiant au lieu de l'influencer sur le contenu, sauf en ce qui regarde les exigences de cohérence et de clarté.

Lacunes (relatives à la pédagogie):

Mandat concernant les fiches: pas assez précisé. Les étudiants n'ont pas été assez encadrés ni assez instrumentés. D'autre part, les professeurs n'ont pas assez utilisé les fiches.

La grille "niveaux de généralité" n'ayant pas été systématiquement réutilisée dans la suite de la démarche, ne s'est pas suffisamment concrétisée pour les étudiants: elle a donc été peu fonctionnelle et a paru trop savante pour le genre de difficulté qu'elle cherchait à résoudre. Ce n'est pas tant au plan épistémologique qu'au plan psychologique et par des exemples que devait se traiter le problème d'accéder au niveau de généralisation approprié dans la formulation des croyances personnelles. Si certains sont parvenus à formuler leur problème d'énonciation au niveau épistémologique, ce ne fut qu'après le premier essai; en ce sens l'utilisation de cette grille était prématurée.

Le "thème" s'est révélé inutilisable dans l'analyse (remplissage de la grille); comme d'autre part il n'a pas été utilisé par les étudiants pour la lecture des textes (celle-ci ayant été faite pour la plupart des étudiants après le début de l'utilisation de la grille), tout le

temps consacré à trouver et à justifier les deux thèmes a été perdu.

Cependant, le thème nous a aidés à formuler le mandat final en ce sens que les questions proposées pour cet essai final récupéraient les éléments des deux thèmes: enfant, objectifs de l'éducation et de l'école, approches pédagogiques et rapports de l'école avec la société.

En ce sens, la thématisation nous a permis de circonscrire les éléments essentiels quand on veut formuler ses croyances ou théoriser sur la pédagogie.

Problèmes du point de vue des étudiants:

Partir des croyances des étudiants pour thématiser et analyser implique un groupe homogène: ce qui est la plupart du temps inexistant dans nos institutions scolaires. Par exception, le Centre Pilote Laval, à cause de son caractère expérimental, a créé un sentiment d'appartenance à l'institution chez la plupart des étudiants; cette attitude pouvait se traduire par le partage des mêmes objectifs pédagogiques, par la façon de travailler en groupe, par la solidarité très étroite entre les membres et avec les professeurs.

Cependant, le premier énoncé de ces croyances pédagogiques a engendré des difficultés que nous retrouvons tout au long de la démarche. En effet, la plupart des étudiants, à partir de ce premier essai, avaient des difficultés, soit à énoncer, à articuler, à justifier, soit à spécifier. Quelques-uns seulement (peut-être 4 ou 5) étaient prêts à soute-

nir leurs points de vue, à les confronter avec d'autres. Ils étaient de ceux qui avaient suivi un cours ou plus au niveau collégial, en philosophie.

Les professeurs avaient prévu ces difficultés. C'est pourquoi ils avaient proposé la démarche citée plus haut. Cependant, à chacune des étapes, des problèmes spécifiques ont surgi et ont nécessité un temps énorme. Ces problèmes pourraient se résumer de la façon suivante:

D'une manière plus générale, le problème de la raison d'être de chaque étape de la démarche a été posé: "pourquoi rédiger un essai avant d'avoir fait la démarche d'analyse? pourquoi thématiser? faire des fiches? analyser? pourquoi chercher une conception de l'homme?".

D'autre part, on rencontre des problèmes spécifiques: les étudiants furent lents à découvrir la différence entre "axiologique" et "scientifique"; ils ne connaissaient pas les théories de Piaget, Rogers, Dewey, Skinner, Freinet, alors que les professeurs avaient supposé qu'elles étaient connues et constituaient donc un terrain idéal pour s'interroger sur le thème discuté et pour analyser (cf. grille). De plus, il a été difficile de définir les termes de la grille d'analyse de façon à ce que les étudiants puissent s'en servir. Le discours scientifique semble avoir été survalorisé de sorte qu'il masquait le problème des choix axiologiques en pédagogie. Par contre, ceux qui voyaient dans l'approche scientifique (exemple: Skinner) la possibilité d'aller à l'encontre de l'option pédagogique centrée sur l'enfant sont portés à minimiser les théories du "learning".

Quant aux éléments d'une conception de l'homme, ils ont été peu assimilés, ce qui n'a rien d'étonnant étant donné qu'ils n'ont été qu'esquissés en termes d'options très globales, à la fin du cours.

Caractéristiques de l'essai final:

Certains essais tentent d'englober ce qui s'est dit en reprenant divers éléments, aspects, points de vue qui ont particulièrement frappé leurs auteurs. Cela peut se faire de deux façons: en reprenant le thème pour regrouper divers aspects ou en énumérant les diverses positions des auteurs.

Quelques-uns posent un problème et ne font état que de ce qui entre dans ce problème.

Une troisième catégorie d'étudiant fait une synthèse organique en réfléchissant et discutant divers aspects ou points de vue pour ensuite les organiser en un tout.

D'autres étudiants, enfin, articulent mieux les idées mais sans tenir compte de ce qui s'est discuté lors des rencontres, comme si les implications des problèmes énoncés dans ces cours n'avaient pas de relation avec leurs propres croyances pédagogiques.

Normand Lacharité
André Vidricaire

■ ■ ■

les techniques d'enseignement

CHAPITRE V

Objectif proposé par le Centre Pilote Laval:

- que le futur maître utilise certaines techniques et stratégies d'enseignement.

◇ les techniques d'enseignement

COURS ET ACTIVITES:

I7. AUDIO-VISUEL

I8. ENSEIGNEMENT SEQUENTIEL

17 AUDIO-VISUEL

OBJECTIFS

Le cours d'introduction aux techniques audio-visuelles avait pour but:

1) de démystifier la technique par une connaissance et une manipulation des différents appareils;

2) d'initier les étudiants à un emploi méthodique et judicieux de ces appareils;

3) de les prémunir contre une technologie envahissante.

□ □ □

CONTENU

La partie information a consisté à donner des éléments de connaissance sur les différentes techniques (aussi bien l'aspect utilisation que la technique elle-même). La partie pratique a permis, soit en travaux d'équipe, soit en travaux individuels, la confection de documents audio-visuels (diapositives, films 8mm, affiches, multi-média pour certains). En plus des travaux individuels, les exercices de laboratoire ont permis une initiation sommaire à la technique.

□ □ □

MODALITES

Les modalités prévues étaient les suivantes:

- un tiers du temps consacré à une information sur les différentes techniques;
- un tiers à la confection et à la manipulation des différents appareils;
- un tiers à des discussions, travaux d'équipe, présentation de documents.

□ □ □

DEMARCHE

Les cours se sont déroulés tel que prévu. Les seuls ajustements effectués ont été les suivants: il a fallu réduire les périodes d'information à cause d'une part, d'un manque d'intérêt pour les cours dits traditionnels et d'autre part, du stage d'avril qui a diminué de 9 le nombre des heures prévues (45 heures).

□ □ □

EVALUATION

Après discussion avec le groupe, tous étaient d'accord pour évaluer en fonction des exigences du cours selon les modalités A, B, C, D, E. Les exigences du cours étaient celles-ci:

- remettre régulièrement les rapports de lecture;
- faire les travaux à l'intérieur des laboratoires;
- fournir un travail d'application des techniques audio-visuelles au cours du semestre;
- rédiger une auto-évaluation.

Tous les étudiants ont satisfait aux exigences.

□ □ □

APPRECIATION

J'ai structuré un cours que je crois valable et que j'ai expérimenté avec succès auprès de plusieurs groupes d'élèves. Je n'ai pas eu le même succès avec les étudiants du Centre Pilote; j'ai l'impression d'avoir un peu manqué mon coup.

Le groupe d'élèves, dans l'ensemble, était intéressé et assez dynamique. Après quelques cours, ce dynamisme a baissé considérablement. Un certain nombre de facteurs peuvent expliquer ce phénomène.

L'approche pédagogique à laquelle étaient habitués les étudiants était différente; de la part des étudiants, il y a eu peu d'effort d'adaptation à ce genre de cours; ce qui a intéressé, ce sont les laboratoires pratiques.

Les conditions matérielles de l'Université n'ont pas permis une approche pédagogique différente de celle utilisée: les locaux étaient en transformation; pour avoir du matériel ou un local obscurci, il fallait en demander la permission et courir à qui de droit; le groupe était trop considérable pour permettre un travail efficace et intéressant (on m'avait promis 15 étudiants et un assistant, j'ai eu 23 étudiants sans assistant); le fait que je sois un professeur chargé de cours qui doive donner son cours dans les limites de 3 heures avec un matériel qui n'est par disponible aux étudiants, a limité notre travail. Il a été presqu'impossible d'aider les plus dynamiques dans leur travail de confection de montage audio-visuel.

Il y a eu également des difficultés sur le plan des relations entre la discipline et l'audio-visuel: seul l'étudiant pouvait faire le joint entre les cours de sa spécialité et les cours en audio-visuel. Une plus grande disponibilité de ma part aurait permis une plus grande supervision dans les travaux de la spécialité.

Malgré tous ces inconvénients, j'espère avoir sensibilisé les étudiants à l'audio-visuel; j'espère avoir réussi à développer une attitude de réflexion devant l'utilisation de l'audio-visuel en classe; j'espère les avoir aidés à ajouter à tous les moyens dont ils disposent pour enseigner, quelques outils supplémentaires.

A la lumière de l'expérience, il serait souhaitable pour un prochain cours de prévoir:

- des petits groupes: de 12 à 15 étudiants;
- un matériel disponible sur place à la disposition des étudiants qui peuvent en tout temps confectionner des documents;
- un professeur disponible durant des périodes précises afin de superviser le travail des étudiants.

A ce moment, il serait pensable de concevoir une approche pédagogique différente, c'est-à-dire des situations d'apprentissage axées sur une motivation interne.

Florent Tremblay

18 ENSEIGNEMENT SEQUENTIEL

TYPES D'INFORMATIONS ET/(OU) D'HABILETES DEVELOPPEES

Il s'avère important de signaler, tout d'abord, que ce cours constitue la première tranche d'un module de six (6) crédits et que de ce fait, son contenu en est nécessairement limité. De plus, le peu de temps dont nous disposions pendant le semestre (12 semaines) nous a forcé à restreindre encore notre travail à l'étude d'un seul modèle théorique, soit le modèle linéaire de B.F. Skinner.

Notre démarche peut se diviser en 6 grandes étapes:

1- Choix d'un sujet;

2- Etude des caractéristiques de la population étudiante concernée:
quotient intellectuel, niveau socio-économique, degré de motivation, rendement académique.

3- Formulation des objectifs poursuivis par le programmeur:

Nous avons porté une attention spéciale à la formulation de ces objectifs afin qu'ils puissent se traduire en comportements vérifiables et observables. Pour ce faire, nous avons travaillé avec la Taxonomie de Bloom qui nous permet de classifier par niveaux d'abstraction les connaissances à programmer, alors que le volume de Robert Mager, "Preparing Instructional Objectives for Programmed Instruction" inspire une formulation juste et significative de ces objectifs.

4- Construction d'un instrument de mesure:

Destiné à évaluer dans quelle mesure le programme en cause a réussi à atteindre les objectifs poursuivis; cet instrument doit s'inspirer des principes inhérents à la docimologie. De plus, étant administré à deux occasions lors de la validation du programme, à savoir en début et en fin d'expérience, ce test doit être rédigé sous deux formes équivalentes.

5- Analyse de la tâche:

Il s'agit ici d'inventorier en profondeur le contenu en puissance du programme. Les règles, les exemples, les contre-exemples, en un mot, toutes les notions pouvant être véhiculées par le programme doivent être isolées, analysées, mises en relation entre elles, tout ceci, en vue de déterminer la stratégie d'enseignement susceptible d'être la plus efficace. C'est au cours de cette étape que nous nous sommes familiarisés avec les quelques modes d'analyse de tâche actuellement en usage. Mentionnons ici le système RULEG mis au point par Evans, Glaser et Homme qui nous permet de trouver les relations pouvant exister d'abord entre les règles elles-mêmes, puis entre les règles et les exemples utilisés; ceci nous amène à la construction d'une matrice.

En second lieu, il y avait comme possibilité d'analyse de tâche, la construction d'une autre matrice que nous devons à Davies. Cette matrice s'élabore à partir des relations d'association, de généralisation ou de discrimination pouvant s'établir entre les règles enseignées. Elle s'apparente à la technique précédente.

Enfin, nous pouvions présenter l'analyse de la matière à programmer par une autre méthode connue sous le nom d'"Analyse Comportementale" de Lexuan, de l'Unesco. Sommairement, cette technique consiste à disséquer en ses composantes une phrase complexe pour la présenter en une suite de séquences.

Dans le cadre du cours, nous avons insisté davantage sur cette dernière approche qui représente, selon nous, la technique la plus facile pour l'étude des structures de présentation d'une matière. En effet, ces trois procédés débouchent sur la constitution d'une carte de déroulement nous permettant de savoir exactement le contenu de chacun des éléments composant notre séquence de programmation.

6- Rédaction des éléments:

A ce niveau, notre travail a porté sur l'étude et l'analyse des différentes sortes ou catégories d'éléments pouvant être rencontrés à l'intérieur d'un programme.

Par souci de concrétisation, nous avons analysé ensemble un certain nombre d'éléments spécialement choisis et présentés sur acétate. Chaque étudiant avait aussi en sa possession le matériel susceptible d'aider à développer un esprit critique face à ces techniques.

A cet effet, nous avons consacré une portion appréciable du temps (2-3 périodes) à cette étape afin de permettre aux étudiants de distinguer entre les caractéristiques d'un bon et d'un mauvais élément; nous souhaitions les rendre capables d'éviter des pièges tels que la prolixité, la redondance, la densité et combien d'autres qui guettent tout programmeur-débutant.

Enfin, désireux d'amener nos étudiants à s'interroger sur les potentialités de l'enseignement séquentiel, nous nous sommes arrêtés sur les résultats obtenus par les multiples recherches mettant à contribution ce type d'enseignement, tout comme nous avons poussé une pointe vers le secteur de l'enseignement assisté par ordinateur mieux connu sous le sigle C.A.I. (Computer Assisted Instruction). A ce sujet, nous avons pu voir comment pouvait se présenter un tel type d'enseignement en allant visiter le Centre d'Enseignement Automatisé du Ministère de l'Education au 625 rue St-Amable.

□ □ □

MODALITES DE TRAVAIL

Le caractère particulier du travail demandé dans le cadre de ce cours exigeait une supervision immédiate; c'est pourquoi il nous est apparu indispensable de faire suivre en parallèle les parties pratique et théorique. C'est ainsi qu'un laboratoire d'au moins une période suivait la partie théorique propre à chaque rencontre.

Nous croyons que cette façon de faire est beaucoup plus intéressante pour les étudiants et favorise l'élaboration d'un programme de qualité.

De plus, nous nous efforcions d'attendre que la grande majorité des étudiants eût terminé l'étude d'une étape avant d'en entreprendre une nouvelle.

□ □ □

DEMARCHE

Les deux principaux objectifs poursuivis à l'intérieur de ce cours ont été d'une part de familiariser les étudiants avec des textes programmés de valeur et d'autre part, de les habiliter à rédiger eux-mêmes de tels textes. Face à ces deux impératifs, nous nous sommes efforcés de mettre à la disposition de nos étudiants des documents de travail susceptibles de leur faire prendre conscience des exigences reliées à la confection d'un matériel programmé adéquat.

S'il est vrai qu'on apprend en faisant, principe cher à Dewey, les étudiants inscrits à ce cours eurent l'occasion d'étudier et d'analyser cinq (5) programmes, tous d'une valeur indiscutable, d'exécuter de nombreux exercices destinés à leur faire maîtriser certains points ou procédés particuliers.

Comme nous l'avons précédemment mentionné, nous avons voulu être très pragmatiques cherchant beaucoup plus à amener nos étudiants à maîtriser certaines techniques de programmation qu'à les connaître toutes de façon superficielle; c'est pourquoi nous avons opté pour l'étude détaillée d'une des cinq (5) méthodes de programmation actuellement connues, soit la programmation linéaire propre à Skinner, tout en signalant les caractéristiques des quatre autres: la programmation ramifiée de Crowder, le procédé mathétique de Gilbert, l'embranchement par saut de Kay ainsi que l'enchaînement verbal de Barlow.

Malheureusement, par manque de temps, nous avons dû annuler certaines étapes prévues au plan de cours, notamment tout ce qui touche à l'aspect "expérimentation" du programme construit par les étudiants, sur une classe entière. Il aurait été intéressant pour eux de connaître de façon concrète la valeur intrinsèque de leur premier programme.

□ □ J

EVALUATION

En regard des objectifs que nous poursuivions, nous avons cru nécessaire d'exiger un travail et un examen comme preuves de la capacité des étudiants à s'acquitter des exigences de ce cours.

Le travail portait sur la rédaction d'un court programme de forme linéaire et traitait d'un sujet choisi par l'étudiant lui-même; soulignons cependant que ce choix fut fait en conformité avec les discussions que ceux-ci purent faire avec leur maître associé et avec les caractéristiques de la population scolaire concernée.

C'est ainsi que certains travaux portèrent sur la programmation des mesures de longueur, de poids, de volume propres au système métrique; d'autres étudiants optèrent pour la règle d'accord du mot "GENS"; d'aucuns se confrontèrent à l'enseignement des 4 opérations avec fractions décimales; enfin des essais louables furent tentés au niveau matériel en rédigeant des programmes non verbaux touchant à l'enseignement, entre autres, des diverses parties du corps humain, de l'écriture des dix premiers nombres.

Quant à l'examen, il portait essentiellement sur les points vraiment importants que nous voulions voir assimilés par l'étudiant. Il comportait quatre questions à développement entre lesquelles l'étudiant devait choisir les trois qui lui convenaient davantage.

□ □

APPRECIATION

Personnellement, je suis enchanté de l'expérience accumulée tout au long de cette session de cours. N'eût été le peu de temps dont nous disposions, j'aurais aimé apporter une touche un peu plus scientifique à la construction du programme demandé. C'est ainsi que j'avais prévu une pré-expérimentation au cours de laquelle l'étudiant devait enseigner la partie de matière devant faire l'objet du travail, l'enregistrer sur bande magnétique pour que nous puissions, après coup, tous ensemble, nous pencher sur les fautes commises par l'étudiant-maître, sur les points de matière perçus comme difficiles par les élèves; tout ceci afin de favoriser l'enseignement sur mesure que doit être tout enseignement séquentiel. C'eût été là, je crois, un apprentissage significatif de didactique.

Je tiens à souligner ici le degré de sérieux manifesté par la majorité des étudiants concernés. J'aurais apprécié un peu plus de lectures personnelles, et une consultation plus soutenue des volumes de référence mis à leur disposition; néanmoins, tous les travaux présentés respectèrent les normes minima exigées alors que les notes de l'examen démontrent qu'on s'efforça d'assimiler le minimum de connaissances requis.

Je suis convaincu qu'un tel cours rend vraiment service à l'étudiant-maître en l'amenant à découvrir toutes les difficultés reliées à la communication élève-maître; l'étudiant-maître apprendra par l'intermédiaire de ce cours que tout enseignement exige la spécification d'objectifs précis et une analyse rigoureuse de la tâche à exécuter lui permettant de mieux planifier son enseignement.

Confronté à ces diverses exigences, le futur enseignant pourra être davantage sensibilisé à l'aspect scientifique de la pédagogie.

Jean-Maurice Fleury

■ ■ ■

les stages

□

CHAPITRE VI

Objectifs proposés par le Centre Pilote Laval:

- que le futur maître trouve l'image de lui-même;
- que le futur maître connaisse la réalité vivante d'une classe;
- que le futur maître aborde l'apprentissage par une démarche du comportement et de la pensée.

◇ les stages

SCOPEM: Stages coopératifs pour la professionnalisation des étudiants-maîtres.

SCOPEM III: pratique de l'enseignement.

SCOPEM IV: 1ière partie: Prise en charge de la classe par les étudiants.

2ième partie: Stage coopératif avec les praticiens de la pédagogie naturelle (Freinet).

LES STAGES

Durant leur première année au Centre Pilote Laval, les étudiants-maîtres ont participé à un stage de sensibilisation à la relation pédagogique (SCOPEM I) et à un stage d'expérimentation (SCOPEM II). Cette année, désirant continuer à développer chez les étudiants les connaissances pratiques nécessaires à la prise en charge de groupes d'enfants de 5 à 12 ans, chacun des étudiants fut invité à s'associer à une classe de l'école élémentaire dans laquelle il travaillerait occasionnellement (SCOPEM III - pratique de l'enseignement de janvier à mars inclusivement). En avril, SCOPEM IV a permis à chaque étudiant de prendre en charge une classe pendant dix jours et de participer à un stage coopératif avec des praticiens de la pédagogie naturelle (Freinet).

15 SCOPEM III: PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable de:

- se donner un point de référence régulier dans la réalité scolaire, c'est-à-dire d'une classe au cours de l'année;

- animer certaines activités avec toute une classe ou des petits groupes d'élèves;

- prendre en charge, seul, la classe durant huit jours à la suite de SCOPEM III.

□ □ □

CONTENU

A. Effectuer certaines tâches d'observation ou d'application requises par les cours qu'il suit au Centre Pilote Laval;

B. Connaître la classe qu'il aura à prendre en charge, d'en analyser les différents aspects et de confronter ses analyses avec son maître associé;

C. Occasionnellement, assister le maître associé en accomplissant certaines tâches que celui-ci juge à propos de lui confier.

□ □ □

DEROULEMENT

Le stage SCOPEM III a une durée de douze semaines s'étendant du 5 janvier au 25 mars inclusivement (voir ▶ problèmes rencontrés, un peu plus loin).

Compte tenu de son horaire et des tâches d'application requises par les cours qu'il suit au Centre Pilote Laval, l'étudiant doit s'entendre avec le maître associé afin que ses activités soient intégrées à la vie de la classe.

Dans cet esprit, les objectifs visés peuvent être atteints par une présence en classe d'au moins une demi-journée à la fois par semaine.

Les stagiaires sont répartis à raison d'un par classe dans dix-neuf écoles élémentaires de la région de Québec: à Ste-Foy, Loretteville, Sillery et Beauport.

Les maîtres associés au Centre Pilote Laval ont été familiarisés avec le projet de stage par le coordonnateur de leurs écoles respectives. Ils ont au préalable accepté de recevoir un stagiaire dans leur classe, de l'intégrer et de faciliter le déroulement de ses travaux en classe.

□ □ □

ROLE DU PROFESSEUR

Les professeurs du Centre Pilote Laval n'ont pas visité les stagiaires dans les classes. Chaque présence du stagiaire en classe a été consignée dans un "carnet de stage": l'étudiant y décrivait le type de tâches exécutées et faisait part de son appréciation personnelle. Chaque "carnet de stage" devrait être signé par le maître associé (voir annexe).

□ □ □

MOYENS DE CONTROLE

Les moyens de contrôle utilisés n'ont pas une valeur d'évaluation en soi. Ils ont été conçus comme des instruments pouvant inciter l'étudiant à maintenir un contact régulier avec la classe pour lui permettre de la connaître et de s'y intégrer. A cet effet, nous avons remis à chaque étudiant des "carnets de stage", décrits plus haut et un carnet des "étudiants-maîtres". Ce carnet est composé d'une certaine de questions portant sur différents aspects de la classe et de son environnement: programme, manuels utilisés, bibliothèque, matériel et techniques pédagogiques, organisation de la classe, objectifs poursuivis, types d'interventions du maître, relations parents-maîtres, l'école: mode de fonctionnement, services pédagogiques, environnement. En plus de permettre à l'étudiant de mieux connaître le milieu scolaire, le carnet des "étudiants-maîtres" l'invitait aussi à réfléchir, à proposer des solutions aux divers problèmes qui se posaient dans la réalité scolaire.

L'évaluation des activités exigées des étudiants dans le cadre de certains cours au Centre Pilote Laval a été assumée par les professeurs responsables de ces cours.

□ □ □

PROBLEMES RENCONTRES

A. Réseau des maîtres associés:

SCOPEM III devait normalement débuter en octobre 1969 pour se poursuivre jusqu'en mars 1970 inclusivement. En fait, les étudiants n'ont pu se rendre dans les classes qu'en janvier 1970. Ce retard considérable est dû aux difficultés rencontrées dans le recrutement de nouveaux maîtres associés.

En 1968-69, lors des SCOPEM I et II, une quarantaine de maîtres de l'élémentaire ont accepté de collaborer à la professionnalisation de nos étudiants tout en sollicitant une certaine forme de compensation: reconnaissance académique du travail effectué auprès des stagiaires, cours de perfectionnement. Conscients de l'importance et de la nécessité de se constituer un réseau de maîtres associés, les professeurs du Centre Pilote Laval ont tenté de sensibiliser les organismes susceptibles de répondre à ces besoins considérés comme légitimes. Les procédures se sont engagées mais la poursuite fut lente et peu efficace. De sorte qu'en septembre 1969, alors que le Centre Pilote Laval doit recruter 93 maîtres associés pour SCOPEM III et IV, on se retrouve devant une situation qui n'a pas encore été clarifiée: les maîtres associés refusent toute forme de collaboration sans qu'au préalable un accord de principe soit intervenu concernant leur perfectionnement. Ils fondent l'Association des Praticiens de l'Elémentaire associés à l'Université Laval, de nouvelles procédures s'engagent et les maîtres acceptent de recevoir nos stagiaires.

SCOPEM III s'est déroulé normalement après ce long retard mais non sans avoir causé un certain préjudice aux étudiants qui, au premier semestre, ont choisi de suivre des cours requérant des observations et des expérimentations dans les classes: Outdoor Education, animation culturelle, par exemple.

SCOPEM IV a eu lieu grâce à la bonne volonté des maîtres associés mais leur situation n'a guère changé. Dans ces conditions, la constitution du réseau de maîtres associés demeure très problématique pour l'an prochain.

B. Recrutement des maîtres associés:

Poursuivant leur politique d'encadrement des stages, les professeurs du Centre Pilote Laval ont choisi de présenter le projet SCOPEM III aux coordonnateurs des dix-neuf écoles concernées de la région de Québec, tout en les mandatant de recruter des maîtres associés dans leurs écoles respectives. Sans préjuger de la manière dont ils se sont acquittés de leur tâche, il a fallu, tout au long de l'année, rappeler à plusieurs maîtres associés les objectifs poursuivis par SCOPEM III. Certains d'entre eux s'étaient engagés sans en connaître clairement toutes les exigences. Ainsi, plusieurs stagiaires se sont retrouvés dans des situations parfois fort embarrassantes et peu propices à leur professionnalisation.

Comme par le passé, les professeurs du Centre Pilote Laval auraient dû rencontrer les maîtres associés dans leurs écoles respectives pour les familiariser avec le projet de stage.

C. Le carnet des "étudiants-maîtres":

L'un des objectifs de SCOPEM III était de préparer l'étudiant à prendre en charge la classe dans le stage suivant (SCOPEM IV, première partie). Cette préparation comprenait la connaissance de la classe et de son environnement. A cet effet, le carnet des "étudiants-maîtres" nous semblait au départ un instrument adéquat pour permettre aux stagiaires de réfléchir et de s'interroger sur divers aspects de la classe et de son environnement. Cependant, en cours de route, nous avons dû adapter nos exigences pour tenir compte des limites imposées aux étudiants par le temps: certaines questions trop globales furent éliminées, d'autres questions ont fait l'objet d'élaborations en équipe.

Le Comité des stages,

Jacques Potvin,
coordonnateur.

☆

/252

ANNEXE

CENTRE PILOTE LAVAL

SCOPEM III

Second semestre

CARNET DE STAGE

1969-70

No: _____

NOM _____

ECOLE _____

DEGRE _____

DATE _____

HEURE ___ DE _____ A _____

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION
UNIVERSITE LAVAL - 3e étage

2-10-69

* Prière de remettre ce carnet à la fin du semestre à:

Jacques Potvin,
Coordonnateur des Stages,
Bureau 378,
Faculté des Sciences de l'Education,
Université Laval.
Tél.: 656-3798

/253

TACHE EXECUTEE EN CLASSE

Libre ☐

Demandée par: _____

Brève description:

APPRECIATION PERSONNELLE

_____
(signature de l'étudiant)

_____
(signature du maître-associé)

20	SCOPEM IV 1ERE PARTIE: PRISE EN CHARGE DE LA CLASSE PAR LES ETUDIANTS 2EME PARTIE: STAGE COOPERATIF AVEC DES PRATICIENS DE LA PEDAGOGIE NATURELLE (FREINET)

▷ 1ERE PARTIE: PRISE EN CHARGE D'UNE CLASSE
(1er au 10 avril)

▶ OBJECTIFS

a) Etre capable d'assumer personnellement les responsabilités d'un maître d'une classe élémentaire, sous la supervision du maître associé;

b) Etre capable de continuer la tâche déjà commencée par un maître, tout en s'adaptant aux conditions existantes;

c) Etre capable de traduire dans la réalité d'une classe les données théoriques reçues au Centre Pilote Laval.

□ □ □

DEROULEMENT

SCOPEM IV était un prolongement de SCOPEM III. Après être allé régulièrement travailler dans une classe, en avoir analysé les différents aspects à l'aide du carnet des étudiants-maîtres, le stagiaire devait prendre en charge cette même classe pour une période de 10 jours.

C'était aussi une préparation au stage Freinet qui suivrait. Nous croyions qu'en assumant toutes les responsabilités d'un maître, en prenant conscience de son propre comportement pédagogique, le stagiaire serait plus sensible aux différents aspects de l'approche pédagogique incarnée par les praticiens présents.

□ □

ENCADREMENT

a) Le coordonnateur de l'école

Chaque coordonnateur a été informé de la prise en charge de la classe par l'étudiant et pourra lui accorder son assistance, si nécessaire.

b) Le maître associé

Le maître associé est responsable de sa classe. A notre avis, les objectifs du stage seront plus facilement atteints, si la communication entre l'étudiant et lui est constante.

c) Le professeur du Centre Pilote Laval

Dans la mesure de sa disponibilité, il est disposé à répondre aux besoins de consultation des étudiants.

EVALUATION

a) Evaluation quotidienne par l'étudiant (voir annexe I).

b) Evaluation de fin de stage

- par le maître associé (voir annexe II)

  par l'étudiant (voir annexe III)

ANNEXE I

EVALUATION QUOTIDIENNE

Prise en charge de la classe (1er au 10 avril)

1. As-tu pu réaliser ta planification de classe en entier?

   Oui ____

   Non ____

   Si non, pourquoi?

2. Ton point fort de la journée (Explique)

3. Ton point faible (Explique)

4. As-tu eu recours au maître associé aujourd'hui?

   Oui ____

   Non ____

Si oui, pourquoi?

Qu'est-ce que cela t'a rapporté?

Ecole:

Degré:

Signature de l'étudiant

N.B. - Tu dois remettre tes 8 évaluations à l'animateur responsable de ton groupe, au plus tard le 12 avril.

ANNEXE II

EVALUATION DU STAGE

Prise en charge de la classe (1er au 10 avril)

Nom de l'Étudiant:

Degré:

Ecole:

D'après vous, cet étudiant peut-il prendre en charge une classe en septembre prochain?

Sans réserve _____

Avec réserve _____

Pas du tout _____

Expliquez:

_____
maître associé

ANNEXE III

AUTO-EVALUATION DU STAGE

Prise en charge de la classe (1er au 10 avril)

Nom de l'étudiant:

Nom du maître associé:

Degré:

Ecole:

1. Crois-tu avoir atteint un niveau de compétence suffisant qui te permettrait de prendre en charge une classe l'an prochain?

Sans réserve _____

Avec réserve _____

Pas du tout _____

2. Enumère les critères sous-jacents (autres que ceux des objectifs du stage) sur lesquels tu bases le jugement que tu viens de porter.

3. Si tu avais à coter ton stage, quelle cote te donnerais-tu?

Excellen', original	A _____
Très bon	B _____
Bon	C _____
Passable	D _____
Echec	E _____

4. Dans quelle mesure penses-tu avoir atteint les objectifs du stage? Pour chacun des objectifs ci-dessous, indique dans quelle mesure tu les as atteints, en encerclant le chiffre qui, sur l'échelle de 5 points, correspond davantage à ton impression. Le chiffre (1) indique que tu ne l'as pas atteint, le chiffre (3) indique que tu l'as moyennement atteint, le chiffre (5) indique que tu l'as atteint.

a) Etre capable d'assumer personnellement les responsabilités d'un maître d'une classe élémentaire, sous la supervision du maître associé. 1 2 3 4 5

Si tu as encerclé 1 ou 2, indique où se situent les facteurs d'explication:

Facteurs personnels:

Facteurs situationnels:

b) Etre capable de continuer la tâche déjà commencée par un maître, tout en s'adaptant aux conditions existantes. 1 2 3 4 5

Si tu as encerclé 1 ou 2, indique où se situent les facteurs d'explication:

Facteurs personnels:

Facteurs situationnels:

c) Etre capable de traduire dans la réalité d'une classe les données théoriques reçues au Centre Pilote Laval. 1 2 3 4 5

Si tu as encerclé 1 ou 2, indique où se situent les facteurs d'explication:

Facteurs personnels:

Facteurs situationnels:

_____
Signature

N.B. - Prière de remettre cette auto-évaluation à l'animateur responsable de ton groupe, au plus tard le 13 avril.

▷ 2EME PARTIE: CLASSE TENUE PAR UN MAITRE FREINET (13 - 22 avril)

PREPARATION

Les responsables des stages au Centre Pilote Laval ont commencé la préparation de SCOPEM IV (2ième partie) dès septembre à raison d'une rencontre hebdomadaire d'une demi-journée jusqu'en avril inclusivement.

Informés qu'un groupe d'instituteurs Freinet engagés par le Ministère de l'Education pourraient être disponibles au Centre Pilote Laval, fin mars, début avril, les responsables des stages ont envisagé la préparation de SCOPEM IV en fonction d'un prolongement d'une action pédagogique déjà amorcée par les maîtres Freinet auprè des étudiants, l'an dernier.

Cette préparation a consisté à:

- formuler les objectifs du stage en termes d'habiletés à développer;
- dégager les fondements d'une partie de ce stage: classe tenue par un maître "Freinet" de France;
- communiquer et échanger constamment avec les maîtres Freinet;
- constituer le réseau des maîtres associés;

- déterminer les équipes d'encadrement;
- distribuer les rôles et déterminer les responsabilités;
- structurer les situations qui faciliteraient les apprentissages prévus;
- construire les instruments d'évaluation;
- prévoir les différents moments d'évaluation entre: professeurs du Centre Pilote Laval, maîtres Freinet, maîtres associés, étudiants;
- préparer le projet de stage qui suit: (document distribué aux personnes concernées).

□ □ □

OBJECTIFS

a) Fournir un "pattern" susceptible de donner réponse à certaines difficultés vécues par le stagiaire lors de son expérience;

b) Permettre à l'étudiant de se confronter à d'autres façons d'agir que celles déjà vues dans les stages précédents;

c) Dégager au moment des synthèses les lignes de force de l'action de ces maîtres, clarifier et redonner des significations à certains concepts véhiculés partout (ex.: planning, évaluation, expression, tâtonnement);

d) Observer certaines stratégies de changement dans l'action pédagogique d'une classe.

□ □ □

FONDEMENTS

Sur la base du stage Freinet de 1966, à l'Université Laval, des observations empiriques nous font croire que cette forme de stage produit un effet profond chez ceux qui y participent. 25 étudiantes, ayant sensiblement la même formation ont assisté durant 15 jours à une classe où une jardinière d'une grande compétence prenait en charge des enfants. A la suite de ce stage, ces jardinières semblent avoir transformé leur pédagogie plus profondément que d'autres jardinières qui avaient fait les mêmes études.

On peut penser que, si on offre un "pattern" clair et définissable à des étudiants, ce "pattern" (modèle d'intervention, façon d'interréagir, façon de parler, de questionner, de mettre en commun, d'ouvrir à la critique, de présenter l'information, de chercher, de réagir au monde extérieur, d'accepter les sentiments, d'organiser les contrôles, d'évaluer, etc...) a plus de chances d'être identifié et par la suite intégré et transformé. De la même façon, si les maîtres qui servent de pattern durant les stages ne sont pas très bien rodés, on peut supposer qu'ils n'auront pas d'effet sur les étudiants, ou même que leur effet sera négatif.

L'expérience de l'an dernier avec les moniteurs Freinet s'est avérée riche. Les témoignages de ces moniteurs ont profondément touché nos étudiants. Un témoignage bien qu'il touche les individus, ne les transforme peut-être pas dans leur action.

Le stage que l'on entend faire repose sur la notion de "pattern" de modèle, au sens restreint du terme. Il ne s'agit pas de proposer un mode de fonctionnement à l'exclusion de tout autre, mais bien de faire reposer la formation sur "une vision" claire d'une réalité par opposition à de simples témoignages, à des impressions ou à des interprétations abusives d'une réalité qui n'a jamais existé sinon dans la tête de quelques théoriciens. Il s'agit donc de présenter à des étudiants un maître, le mieux rodé possible, qui traduit dans la réalité quotidienne des données jusque-là théoriques.

Le maître associé sert de "pattern", car on peut identifier chez lui un style d'action, de fonctionnement mental, une méthode pédagogique, un mode d'utilisation de l'outillage, des attitudes, etc. Pour l'étudiant-maître, le "pattern" est identifiable, assimilable et finalement lorsqu'on a bien compris la réalité, transformable.

Encore une fois, il ne s'agit pas d'imposer un modèle, mais d'en offrir un cohérent, correspondant à notre pensée, qui par la suite peut être transformé selon les besoins. Nous croyons que ces classes-démonstration constituent un "pattern" qui peut produire des effets au niveau de l'instrumentation et de son utilisation, du style cognitif et affectif du maître en classe et de son intervention comme catalyseur et organisateur de situations d'apprentissage (méthode).

□ □ □

L'EQUIPE D'ENCADREMENT

ECOLE	*DEGRE*	*MAITRE FREINET*	*MAITRE ASSOCIE*	*PROF. C.P.L.*
Ste-Isabelle (Ste-Foy)	Maternelle	Monique Delbasty	Claudette Chassé	Louise Pelletier
Fatima (Loretteville)	Maternelle	Jackie Delobbe	Colette Vilieneuve	Geneviève Deronzier
Ste-Geneviève (Ste-Foy)	2e année	Paulette Quarante	Gilberte Roy	André Paré
Ste-Isabelle (Ste-Foy)	4e année	Paul Delbasty	Marc Audet	Ernestine Lepage
Fatima (Loretteville)	5e année	Georges Delobbe	Denis Picard	Jules Dumas
St-Viateur (Loretteville)	6e année	Jean-Paul Blanc	Richard Légaré	André Vidri-caire
St-Louis de France (Ste-Foy)	7e année	Roger Mioche	Colette Debus	Jacques Potvin

□ □ □

JOURNEE-TYPE
POUR UN GROUPE D'ETUDIANTS-MAITRES

HORAIRE	OBSERVATION EN CLASSE	EN PREPARATION DE SYNTHESE	SYNTHESE
A.M. *8.30* *à* *10.15*	Etudiants: A-B-C-D (4)		
10.30 *à* *11.30*	Etudiants: E-F-G-H (4)	Etudiants: A-B-C-D plus un animateur du C.P.L.	
P.M. *1.15* *à* *2.30*	Etudiants: I-J-K-L (4)	Etudiants: E-F-G-H plus un animateur du C.P.L.	
2.30	Un ou deux étudiants prennent la classe en charge		Participants: o étudiants o maître Freinet o maître associé o professeur du Centre Pilote Laval

N.B. - On peut penser aussi à une rotation de l'horaire d'observation des équipes d'étudiants-maîtres et un de ces étudiants assurera la continuité d'un groupe à l'autre.

□ □ □

▶ PRE-SYNTHESE

Ces rencontres, professeur Centre Pilote Laval et quatre ou cinq étudiants, poursuivent les objectifs à long terme suivants:

a) dégager les lignes de force de l'action du maître Freinet (objec ifs, intentions).

b) dégager les types d'intervention du maître Freinet avec les enfants (types de leadership - formes des questions).

□ □ □

▶ SYNTHESE

Ces rencontres réunissant le maître Freinet, le maître associé, le professeur du Centre Pilote Laval et le groupe d'étudiants concernés poursuivent les objectifs à long terme des pré-synthèses, tout en favorisant des prises de conscience nouvelles.

□ □ □

MODIFICATIONS

La deuxième partie de SCOPEM IV (classe tenue par des maîtres Freinet) a seule été objet de modification.

L'organisation (journée type) a été différente d'un groupe à l'autre. Chaque équipe comprenant un maître Freinet, un maître associé et un professeur du Centre Pilote Laval a déterminé de façon autonome le déroulement du stage dans chaque classe donnée. Dans les classes maternelles, il fut décidé que les jardinières n'enseigneraient qu'à un groupe d'enfants, soit celui du matin. Etant donné la brièveté du temps d'observation possible (2 heures et demie), il n'y eut pas d'observation en rotation, les quatorze stagiaires furent présents en classe tous à la fois. Un seul groupe a maintenu la rotation de l'horaire d'observation en classe.

Pour tous les groupes, le temps d'observation a été très tôt limité, les étudiants étant invités à s'intégrer à l'équipe des maîtres et à travailler auprès des enfants.

Les pré-synthèses ont connu aussi des variations d'une équipe à l'autre. Le projet prévoyait trois pré-synthèses par jour en petites équipes de rotation (voir SCOPEM IV, journée type, 3ième colonne). L'absence de rotation entraîna forcément la présence de tous les stagiaires d'un groupe donné à la pré-synthèse. La forme et le contenu connurent aussi des différences d'un groupe à un autre quant: à l'heure, au lieu de réunion, au type d'instruments d'analyse utilisés (cf. "Schéma-guide" à l'usage des animateurs du Centre Pilote Laval, lors des pré-synthèses, Annexe I, et "Fiche-guide" pour les pré-synthèses, Annexe II).

□ □ □

EVALUATION

A. LES PROFESSEURS DU CENTRE PILOTE LAVAL

Les professeurs du Centre Pilote Laval se sont réunis pour évaluer le stage. Les commentaires peuvent se regrouper sous trois chefs: le modèle, le climat psychologique, les avantages retirés par les professeurs du Centre Pilote Laval.

1. Modèle ("pattern")

1.1 Réalisation des objectifs:

Objectif a):

"Fournir un "pattern" susceptible de donner réponse à certaines difficultés vécues par le stagiaire lors de son expérience". (Voir SCOPEM IV, 2ième partie, prise en charge de la classe).

Les opinions concernant l'atteinte de cet objectif diffèrent. Pour certains, la formule des présynthèses a permis aux stagiaires d'exprimer clairement que le comportement pédagogique du maître Freinet leur fournissait des voies nouvelles vers la solution de problèmes spécifiques rencontrés lors de leur prise en charge d'une classe. Pour d'autres, cet objectif n'aurait pas été atteint complètement. Il semble que le fait d'enseigner dans le but de faire connaître une approche pédagogique particuliè-

re durant une période limitée et dans un contexte nouveau, aurait empêché certains maîtres Freinet de se centrer complètement sur les enfants et de respecter leur rythme comme ils le font dans leur propre classe et aurait ainsi altéré quelque peu le "pattern".

Objectif b):

"Permettre à l'étudiant de se confronter à d'autres façons d'agir que celles déjà vues dans les stages précédents".

Objectif c):

"Dégager au moment des synthèses les lignes de force de l'action de ces maîtres, clarifier et redonner des significations à ces concepts véhiculés partout (ex.: planning, évaluation, expression, tâtonnement)".

De l'avis général, les étudiants-maîtres auraient bien identifié:

- le type d'organisation du travail dans la pédagogie Freinet, le type d'accueil aux apports des enfants en vue de la définition de tâches significatives et réalistes;

- le type d'intervention structurante et facilitante amenant les enfants à poursuivre le travail au-delà d'une première approche et d'un intérêt spontané;

- les attitudes du maître Freinet manifestant l'accueil et la valorisation de toutes les dimensions de la personnalité d'un enfant.

Objectif d):

"Observer certaines stratégies de changement dans l'action pédagogique d'une classe".

▶ au niveau de la classe:

Les stagiaires ont pu observer:

- une intensification de la vie du groupe classe: expression, communication, évaluation.

- la mise de côté de certains procédés jusque-là utilisés et l'initiation à de nouvelles formes de travail.

▶ au-delà de la classe:

- la présence des collègues du maître associé comme observateurs du maître Freinet.

- leur présence aux synthèses quotidiennes.

- une réunion de parents d'une classe avec le maître Freinet.

- la participation d'un groupe de stagiaires à la mise en place d'une exposition de travaux d'enfants exécutés au cours de ce stage.

- des rencontres d'échange des maîtres Freinet avec des directeurs pédagogiques à Ste-Foy: des maîtres de l'élémentaire, des représentants des administrateurs scolaires. Ces rencontres ont eu lieu à Loretteville et à Ste-Foy.

1.2 Considérations générales

● La période de déroulement du stage ne semble pas propice à certains points de vue. Bien que la saison du printemps soit plus favorable aux dé-

placements, à l'utilisation du plein air, il n'en demeure pas moins que les étudiants, les professeurs et les enfants sont plus fatigués à cette période de l'année. De nombreux cas de grippe ont affecté certaines équipes.

- Les maîtres Freinet ont manqué de temps pour s'intégrer à la vie de la classe avant l'arrivée des stagiaires.

- Là où 14 étudiants-maîtres étaient présents à la fois dans la classe et intervenaient auprès des enfants, nous avons constaté chez eux des effets de perturbation ou de dépendance.

- Par contre, au niveau des pré-synthèses, le groupe de 14 étudiants semble avoir été plus efficace que celui de 4 initialement prévu.

- En général, l'utilité des pré-synthèses était plus manifeste au début du stage qu'à la fin. Enfin, les professeurs du Centre Pilote Laval reconnaissent qu'ils n'ont pas suffisamment défini leurs rôles notamment en ce qui concerne la coordination des activités du maître Freinet et du maître associé auprès des stagiaires.

2. Climat psychologique

Au cours du stage, le climat psychologique a été généralement bon. Une opérationnalisation plus définie des mécanismes de communication aurait certes favorisé un climat encore meilleur.

Dans quelques équipes, le stagiaire qui avait eu la responsabilité de la classe lors de la première partie de SCOPEM IV (prise en charge de la classe) a adhéré plus difficilement à l'expérience.

La participation des collègues d'enseignement aux synthèses de fin de journée suscite quelques interrogations. Il semble en effet que les maîtres observateurs ont pu profiter de la mise en commun dans la mesure où eux-mêmes suivaient de près le travail effectué dans la classe.

3. Avantages personnels

Le stage a été l'occasion pour les professeurs du Centre Pilote Laval:

- de concrétiser les connaissances qu'ils avaient déjà de la Pédagogie Freinet;

- de percevoir certains besoins des enfants de notre société auxquels l'école élémentaire de notre milieu ne répond pas: besoin d'approfondissement, besoin de sortir du fabriqué, besoin de prendre conscience de leurs potentialités, besoin de développer leur autonomie, besoin d'apprendre à communiquer, c'est-à-dire parler et écouter.

- de préciser davantage par les contacts avec le maître Freinet les orientations et les modalités d'un travail efficace auprès des maîtres en exercice.

B. LES MAITRES ASSOCIES

Les sept maîtres associés au Centre Pilote Laval qui avaient travaillé avec des maîtres Freinet dans leur classe ont été invités à deux reprises à faire connaître leurs opinions et commentaires sur le stage. La première réunion eut lieu tout de suite après le stage et la seconde un mois après.

A la première réunion, les maîtres sont surtout parlé de ce que le stage leur avait apporté en terme de perfectionnement et ils ont proposé que cette forme de stage se répète chaque année. Quelques avantages mentionnés par les maîtres associés:

En travaillant avec un maître Freinet, ils disent avoir appris:

- à enseigner en équipe;
- à préciser les buts à poursuivre;
- à exploiter au maximum l'apport spontané des enfants;
- à travailler en profondeur et à long terme;
- à évaluer le travail quotidien.

Ils disent avoir aussi pris conscience de leurs limites personnelles et de leur besoin de perfectionnement.

A la seconde rencontre, les responsables du stage ont interrogé les maîtres associés sur les effets du stage, à savoir: la continuation d'un changement amorcé au niveau

de l'école et les difficultés rencontrées après le départ du maître Freinet.

Tous les maîtres affirment avoir transformé leur enseignement. Les uns mentionnent des modifications profondes de leur pédagogie, d'autres, l'application de techniques apprises au cours du stage.

Les effets du stage au niveau de l'école semblent mineurs. On mentionne des dialogues plus fréquents avec des collègues à la recherche d'information ou de matériel à emprunter. Le stage aurait eu tout au plus un effet de sensibilisation à ce niveau. Deux maîtres associés mentionnent cependant que le stage a suscité un grand intérêt chez les parents: ceux-ci viennent observer la classe en activité et cherchent de plus en plus à comprendre l'action de ces maîtres dans leur classe. Dans une classe, un embryon de coopérative de parents s'est formé à la suite du stage.

La principale difficulté rencontrée par les maîtres dans la semaine qui a suivi le départ des maîtres Freinet et des stagiaires a été le fait de se retrouver seul devant un travail commencé à plusieurs et la volonté de continuer dans le sens d'une pédagogie naturelle les plaçait devant une nouvelle problématique.

C. LES MAITRES FREINET

Dès la fin du stage, les maîtres Freinet furent invités à faire connaître aussi leurs opinions et commentaires. Comme toutes les personnes engagées dans ce stage, les maîtres Freinet gardent l'impression d'une expérience très exigeante, à savoir:

- la fatigue du voyage;
- le manque de temps pour s'intégrer à la vie de la classe;
- les trop nombreuses réunions: synthèses à différents niveaux, rencontre de parents, d'administrateurs scolaires.

Pour eux, il était également difficile d'évaluer le stage. Selon eux, il faut prendre un peu de recul pour en mesurer toute l'efficacité.

Il leur apparaît clairement que le stage a été très valable dans une perspective de perfectionnement des maîtres associés.

Le comité des stages,

Louise Pelletier
Jacques Potvin

☆

ANNEXE I

"Schéma-guide" à l'usage des animateurs du Centre Pilote Laval lors des pré-synthèses

(SCOPEM IV - 2ième partie)

A. Exploitation des faits - vision d'ensemble - reconstitution

Description séquentielle (globale)

	ACTIVITES	Démarche: Séquences - ordre de discussion "Pacing" - de la matinée - de chaque étape de l'activité	INCIDENTS CRITIQUES	ELEMENTS A ANALYSER	QUESTION PISTES
HEURES					

B. Analyses spécifiques - relations entre les aspects - définition opérationnelle - cause - effet

Inférences-Explications-Généralisations

C. Applications - transformations - prédiction

"Fiche-guide" pour les pré-synthèses

(SCOPEM IV - 2ième partie)

(A l'usage des professeurs du Centre Pilote)

Cette fiche veut préciser quelques jalons qui pourraient nous servir à animer les pré-synthèses. On trouvera chacun des objectifs du stage suivi de précisions (questions) qui pourraient être formulées.

A. Objectifs principaux:

a) Dégager les lignes de force de l'action du maître Freinet (objectifs, intentions).

- Quels sont les objectifs visés par le maître Freinet?
- Sont-ils clairement exprimés? Implicites?
- Les enfants les perçoivent-ils?
- Quels comportements ces objectifs veulent-ils développer chez l'enfant?
- Ces comportements apparaissent-ils clairement dans des situations?
- Le maître Freinet limite-t-il ses objectifs à des petites choses simples... ou à des choses larges?
- L'enfant est-il amené à fixer lui-même des objectifs?
- Sont-ils liés à ceux du maître Freinet?
- Dégagez-vous des objectifs relatifs aux attitudes que l'enfant est susceptible de développer en rapport à la connaissance?
- Le maître Freinet semble-t-il évaluer ses objectifs? Comment?
- Prépare-t-il sa classe à partir des objectifs?
  de la matière?
  des techniques?
- Pondérez l'un par rapport à l'autre.

b) Dégager les types de contact du maître Freinet avec les enfants.

- Type de leadership -- autocratique
  -- laisser faire
  -- démocratique

- Participation des enfants

- Planning en commun

- Participation des enfants à l'évaluation

  -- de la classe
  -- des apprentissages

- Types de contrôles

- Types de récompenses - de réprimandes - de punition

- Types de questions posées

  -- pour démarrer
  -- pour avancer
  -- pour contrôler

  - ouvertes - fermées

- Permissif? Comment?

- Facilitant? Comment?

- Le maître Freinet structure -- quoi?
  -- comment?

- Façon de se comporter du maître Freinet?

  -- est dégagé
  -- est à l'aise
  -- se met en cause
  -- se défend

- Importance du collectif

  -- des équipes
  -- du travail individuel

- Responsabilités et autonomie des enfants

- Type de rapport apporté par le maître

  -- encadre (comment)
  -- laisse libre

B. Objectifs subordonnés à l'atteinte des objectifs principaux.

a) Quels contenus sont exploités?

-- académiques
-- du milieu vécu
-- créés par le maître Freinet
-- créés par les enfants

D'où viennent ces contenus?

Qui les apporte?

b) Comment se fait le démarrage?

-- exposé
-- questions - quel type?
-- des objets
-- une situation - laquelle?
- son origine?

Qui permet le démarrage?

-- le maître Freinet
-- les enfants

A partir de quoi?

Est-ce long avant de démarrer?

Qui décide de l'organisation du travail?

Comment les enfants travaillent-ils?

c) Comment se fait l'exploitation?

A partir de quelle situation?

Qu'est-ce que le maître Freinet dégage?
retient?
laisse tomber?

A quel moment décide-t-il d'intervenir?

-- tôt
-- plus tard

d) Y a-t-il répartition des tâches? Comment?

Rôle des sous-groupes?
de la collectivité?
de l'individu?

Revient-on à la collectivité?

Qu'élabore-t-on?

Dans quelle direction, quels secteurs?

L'enseignement est-il cloisonné?

De quelle façon?

e) Quelles techniques sont utilisées?

Comment les enfants y réagissent-ils?

A quel moment interviennent ces techniques?

Quel est le rôle du maître Freinet?

Pourquoi telle technique? Quoi d'autre?

f) Trouve-t-on une continuité entre les différentes activités dans l'action du maître Freinet?

ANNEXE III

APPRENTISSAGES REALISES AU COURS DES DIFFERENTS STAGES

Invités à comparer ce qu'ils ont appris dans des différents stages (SCOPEM I, II, III, IV-1ère partie, IV-2ème partie) les étudiants disent avoir fait des apprentissages de l'ordre de:

LA REALITE SCOLAIRE, LE MILIEU	LE LIEN ENTRE THEORIE ET PRATIQUE	LES ATTITUDES ET LES INTERVENTIONS
SCOPEM I: Prendre contact avec: - la réalité scolaire; - la vie d'une école; - le fonctionnement d'une équipe de professeurs.	SCOPEM II: Concrétiser les notions acquises en psycho-pédagogie. Expérimenter de nouvelles facettes de l'enseignement. Mettre à l'épreuve les techniques d'observation et de recherche. Remettre en question ses connaissances.	SCOPEM II: Remettre en question ses interventions.
SCOPEM III: Connaître la vie d'une école, de ses professeurs, ses règlements, ses classes, les problèmes du milieu scolaire. S'adapter à la classe, aux enfants, aux exigences et besoins du milieu.	SCOPEM III. Appliquer les notions de psycho-pédagogie. Vérifier les possibilités d'application des théories reçues.	SCOPEM IV: Comprendre l'importance de (1ère partie) l'intervention. Etre présent à la fois aux individus et au groupe. SCOPEM IV: Se remémorer les procédés (2ème partie) d'intervention. Se sensibiliser à la dimension humaine de l'enseignement, à l'importance des contacts humains.
SCOPEM IV: Connaître une classe. (1ère partie) Vivre ses problèmes. Etudier le milieu.	SCOPEM IV: Relier les objectifs du Centre (1ère partie) Pilote Laval et ceux de la classe.	
SCOPEM IV: Approfondir les principes (2ème partie) d'exploitation du milieu. Voir leurs effets dans la pratique.	SCOPEM IV: Avoir une vision concrète des (2ème partie) méthodes Freinet et de la démarche du maître.	

LES RESPONSABILITES, LE ROLE	L'INSTRUMENTATION	LES ENFANTS
SCOPEM I: Apprendre à organiser une classe au point de vue pédagogique.	SCOPEM I: Apprendre l'organisation matérielle d'une classe. Comment installer des ateliers	SCOPEM I: Se sensibiliser aux besoin et aux intérêts des enfant
SCOPEM II Prendre la classe en charge. et IV : (1ère partie)	SCOPEM II: Faire des expérimentations en mathématiques.	SCOPEM II: Voir comment travaillent l enfants.
	SCOPEM III: Se préparer à prendre la classe en charge.	SCOPEM III: Connaître les enfants.
SCOPEM IV: Prendre conscience du rôle (2ème partie) du maître: animateur, ami, confident.	S'exercer aux techniques d'intervention. Apprendre à se poser les questions pertinentes sur la pédagogie nouvelle.	SCOPEM IV: Amener les enfants à s'imp (1ère partie) quer vraiment dans ce qu'i font. Faire comprendre aux élève l'importance de l'écoute e du respect des autres.
	SCOPEM IV: Développer plus d'habiletés (1ère partie) chez soi-même.	SCOPEM IV: Prendre conscience de la v (2ème partie) de groupe.
	SCOPEM IV: Voir comment on peut réaliser (2ème partie) dans une classe la cohésion, la cogestion et l'autogestion.	

la dimension religieuse au Centre Pilote Laval

□

CHAPITRE VII

◇la dimension religieuse au Centre Pilote Laval

La première année, l'équipe d'encadrement avait organisé trois séries de cours de religion, susceptibles de répondre aux besoins des étudiants, tant sur le plan individuel que professionnel. L'équipe considérait alors avoir satisfait aux exigences du Ministère de l'Education.

Aucun cours formel n'a été offert en l'An II. Cependant, après consultation des étudiants lors de la rentrée, un certain nombre d'entre eux ont manifesté le désir de continuer une démarche d'approfondissement et ont émis des suggestions sur les points suivants:

- didactique de la catéchèse
- rencontre sur un thème précis
- messe mensuelle célébrée au Centre Pilote
- approche objective du fait religieux

- conférences sur: - l'évolution religieuse au Québec
  - une vue prospective de la dimension religieuse (an 2000)
  - la nécessité de la catéchèse aux enfants
- rencontres de 5h. à 7h. (discussions ou dialogues)
- évolution religieuse propre à l'enfant de 5 à 12 ans
- responsabilité pour un professeur chrétien de développer la foi chez les jeunes
- séminaires sur l'engagement chrétien personnel
- film sur la catéchèse.

A partir de ces suggestions et avec la collaboration de l'abbé Rémi Cusson de la Communauté Chrétienne de l'Université Laval, certains étudiants ont établi un programme d'activités pour le premier semestre.

Une suggestion a été particulièrement retenue: "rencontres de 5h. à 7h.". Effectivement, quatre rencontres ont eu lieu et les thèmes de discussion furent les suivants:

- l'essentiel de la foi
- les fondements historiques de l'essentiel de la foi
- les relations du chrétien avec Jésus-Christ
- l'engagement personnel de l'étudiant et la foi.

Dès le début du second semestre, une nouvelle invitation a été lancée à tous les étudiants du Centre Pilote Laval afin d'élaborer le contenu et les modalités des rencontres à venir.

Un groupe a décidé de porter son action sur l'aspect "communauté et témoignage". A cet effet, une situation se présentait: un professeur de l'équipe du Centre Pilote Laval devait faire baptiser son premier fils. Les rencontres ultérieures ont été l'objet de réflexions communes sur le sens du baptême, de sa célébration et des implications parentales et pédagogiques.

Au cours de l'année, deux conférenciers furent invités à rencontrer les étudiants du Centre Pilote Laval:

- le frère Vincent Ayel de l'Université de Lille a fait porter son entretien sur la psychologie religieuse de l'adolescent.

- l'abbé Jean Mesny, responsable de l'Enseignement religieux des Inadaptés pour le diocèse de Lyon a développé le thème "éveil religieux de l'enfant".

Signalons que trois étudiantes ont présenté à la Commission Dumont (1) un court mémoire dans lequel elles faisaient connaître les opinions d'un groupe d'étudiants-maîtres sur la formation religieuse des enfants.

Participation

Un nombre restreint d'étudiants se sont intéressés à ces activités et leur participation a été généralement constante.

Ernestine Lepage
Jacques Potvin

(1) Commission sur les Laïcs et l'Eglise.

☆

relations professeurs étudiants au Centre Pilote Laval

□

CHAPITRE VIII

relations professeurs étudiants au Centre Pilote Laval

En plus des nombreuses fonctions inhérentes à leur rôle, les professeurs ont eu à assumer deux fonctions, celles d'aide et de contrôle, qu'ils ont essayé d'analyser de façon particulière.

FONCTION D'AIDE

La fonction d'aide, tant au plan individuel que collectif, s'exerce dans un contexte dit "de la porte ouverte": il est apparu assez rapidement aux étudiants que chaque professeur était disponible pendant la journée, compte tenu de sa charge de travail et de nombreux étudiants n'ont pas manqué de venir consulter spontanément.

Cette aide individuelle, accordée aux étudiants, pouvait se situer à plusieurs niveaux:

- l'étudiant pouvait se référer à un professeur à chacune des étapes de sa tâche pour en recevoir de l'encouragement, du support, du soutien, de l'information aux plans académique, administratif et financier dans certains cas.

- il pouvait également le consulter pour des problèmes plus personnels. Dans ce cas, après avoir examiné la situation, le professeur et l'étudiant envisageaient ensemble les diverses solutions possibles. A la limite, l'une d'entre elles pouvait être la consultation d'un spécialiste.

- l'étudiant, incertain quant à son orientation professionnelle ou saisissant mal la portée de certaines exigences du Centre Pilote Laval pouvait rencontrer le professeur avec lequel il se sentait le plus à l'aise, afin de clarifier avec lui les objectifs généraux du Centre Pilote, ou plus particulièrement, les objectifs d'un cours précis.

Au début du second semestre de l'An I, une première tentative de la part de l'équipe professorale a été faite en vue d'institutionnaliser ce qui existait déjà de façon informelle. Elle a consisté à inviter tous les étudiants qui ne l'avaient pas fait à rencontrer l'un des professeurs du Centre Pilote. Les étudiants consultent donc l'un ou l'autre des professeurs selon ses ressources ou selon ses rôles dans l'équipe.

L'aide apportée par les membres de l'équipe aux étudiants n'a pas été qu'individuelle. Elle s'est manifestée au plan collectif par des réunions au cours desquelles les professeurs aidaient les étudiants-maîtres à formuler clairement leurs problèmes et à élaborer des hypothèses de solution.

Les relations entre les professeurs du Centre Pilote Laval et leurs étudiants étaient d'autant facilitées que régnait généralement entre eux un climat de confiance. Ceci s'est manifesté notamment par la possibilité qu'ils avaient d'exprimer oralement ou par écrit leurs opinions à l'occasion des évaluations des séminaires, des cours et de l'ensemble des activités tant au plan des apprentissages faits que du degré de satisfaction éprouvée. Dans ce contexte, le rôle des professeurs a consisté à animer les réunions.

□ □ □

FONCTION DE CONTRÔLE

La fonction d'évaluation n'a pas été facile pour le groupe des professeurs du Centre Pilote Laval à la recherche de normes où n'entreraient pas exclusivement les performances académiques de l'étudiant.

A. L'évaluation globale:

L'évaluation globale de l'étudiant tant sur le plan académique que professionnel était faite par l'équipe des professeurs.

Ce n'est que par tâtonnement qu'ils sont arrivés au cours de la deuxième année à trouver un ensemble de critères satisfaisants susceptibles de recouvrir les différents aspects de la professionnalisation: rendement académique, adéquation au métier d'enseignant et comportement personnel.

Signalons quelques-uns des éléments importants qui ont permis d'élaborer des critères d'évaluation:

- Rendement académique
  - connaissances en psycho-pédagogie
  - maîtrise de la langue d'enseignement
  - connaissances du champ d'enseignement
  - progrès personnel accompli depuis l'entrée au Centre Pilote Laval.

- Adéquation au métier manifestée lors des stages
  - qualité de la relation avec les enfants, avec le corps professoral

- aptitudes à la pratique de l'enseignement

  - engagement personnel

  - connaissances et habiletés à appliquer ces connaissances

□ Comportement

- fonctionnement dans un groupe de travail

- attitudes personnelles face aux confrères et à l'équipe professorale

- intégration au groupe du Centre Pilote Laval

Ces sortes d'évaluation avaient lieu en général lorsque l'équipe d'encadrement devait se prononcer sur des questions comme:

- les critères à établir pour le remboursement des frais de scolarité aux étudiants;

- les avertissements à donner à un étudiant relativement à sa conduite et à ses chances de réussite;

- le renvoi éventuel d'un étudiant;

- les cas problèmes *(fonctionnement d'un étudiant en séminaire, retard dans la remise des travaux)*;

- le contenu des lettres de recommandation demandées par les étudiants en vue de leur engagement;

- les mentions attribuées sur les brevets.

B. L'évaluation des activités:

L'évaluation du rendement académique dans les diverses activités ou dans les différents cours se faisait généralement à deux niveaux:

1) L'étudiant s'auto-évaluait à partir de sa propre participation au cours, au moyen de critères que souvent il avait lui-même proposés. Des exemples de ces formes d'auto-évaluation sont donnés en annexe des cours Outdoor Education et Intervention pédagogique.

2) Le professeur pondérait l'auto-évaluation de l'étudiant à partir des mêmes critères. A l'occasion des stages, il a aussi tenu compte de l'avis du maître associé.

Si l'écart entre l'auto-évaluation de l'étudiant et l'évaluation du professeur était minime, il y avait la plupart du temps pondération de la note de l'étudiant; si l'écart était important (Exemple A et C) il y avait consultation dans la mesure du possible entre le professeur et l'étudiant. Dans les cas exceptionnels, l'équipe des professeurs était consultée.

Cette façon de faire permettait d'évaluer l'étudiant par rapport à lui-même, non par référence à un groupe.

□ □ □

L'AMBIGUITE DES DEUX FONCTIONS

En ce qui concerne leur relation avec les étudiants, les professeurs du Centre Pilote Laval ont eu beaucoup de peine à concilier les fonctions d'aide et d'évaluation.

D'une part, ces deux rôles ont été vécus comme difficilement conciliables par plusieurs membres de l'équipe des professeurs. Comment être permissifs, compréhensifs, centrés sur la personne et en même temps, évaluer, juger, sanctionner? La situation était extrêmement délicate lorsqu'il fallait porter un jugement sur un étudiant "relief", faire une prédiction en fonction de ce jugement et surtout prendre une décision.

D'autre part, un certain flottement a régné tant que l'équipe n'a pu s'entendre sur des critères communs d'évaluation. Ces critères, à défaut d'être clairement formulés, constituaient des normes implicites aussi bien pour les professeurs que pour les étudiants. On conçoit bien qu'un tel manque d'explicitation devant les attentes et les exigences des professeurs pouvait être source d'anxiété chez certains étudiants, ou de relâchement chez certains autres, du moins pendant la première moitié de l'An I.

□ □ □

REACTIONS DES ETUDIANTS

Interrogés sur les rencontres qu'ils ont eues avec les professeurs, des étudiants (1) ont répondu en identifiant le profit qu'ils en ont retiré en termes de:

- relations humaines: connaissance des professeurs, entente, contact simple et plaisant.
- rendement académique: compréhension des cours et des exigences inhérentes à ceux-ci, clarification des démarches.
- d'orientation: cours, options, niveaux profession.
- d'aide personnelle: clarifications de problèmes, engagement.

A propos des relations étudiants-professeurs du Centre Pilote Laval, ils mentionnent:

- qu'elles sont très bonnes, qu'il y a un climat spécial d'entente
- que les professeurs sont toujours disponibles, attentifs
- qu'il y a ouverture et accueil de part et d'autre
- que la programmation de l'An II n'a pas favorisé tellement les rencontres
- que les relations sont différentes de celles de l'An I: plus individuelles, plus centrées sur les problèmes académiques.

(1) Echantillonnage de 25 questionnaires sur 93.

□ □ □

LA FONCTION DE CONTRÔLE: ORIENTATIONS POSSIBLES

Devant l'ambigüité signalée plus haut, l'équipe s'est interrogée afin de trouver pour l'An III des mécanismes de contrôle plus efficaces.

Sans chercher des critères qui se veulent absolus, l'équipe d'encadrement veut se donner des normes qui soient celles de l'institution Centre Pilote Laval. Pour y parvenir, elle envisage la formule suivante:

- Dans le cadre d'une évaluation continue des étudiants, l'équipe veut se donner des mécanismes plus opérationnels. Pour cela, elle a l'intention de planifier pour l'An III des relais périodiques d'évaluation. Ces relais pourront comprendre:

  - une auto-évaluation par l'étudiant-maître;
  - une pondération de cette auto-évaluation par le professeur responsable.

- Dans le cas des étudiants "reliefs", l'équipe se propose, après étude de leur dossier, d'envisager le genre d'aide à leur apporter, d'exiger une amélioration s'il y a lieu dans un délai fixé. A l'échéance de ce délai, s'il n'y a pas eu amélioration, une autre rencontre pourrait avoir lieu entre l'étudiant et le professeur, avant que l'équipe ne prenne une décision finale.

L'équipe des professeurs du Centre Pilote Laval

■ ■ ■

association avec des maîtres en exercice à l'élémentaire

□

CHAPITRE IX

◇association avec des maîtres en exercice à l'élémentaire

POSITION DU PROBLEME

Le problème du perfectionnement des maîtres associés doit se situer dans le cadre de la formation des maîtres en général. En effet, la formation des maîtres comporte plusieurs dimensions toutes aussi importantes les unes que les autres. Parallèlement aux dimensions théoriques de la formation, il faut reconnaître l'importance de la pratique. C'est dans cette seconde partie que se pose vraiment le problème de la professionnalisation, de la traduction concrète de la théorie dans la pratique.

Le rôle des maîtres associés se situe au coeur de la professionnalisation. C'est chez eux, dans leur classe, grâce à leurs interventions que l'on espère développer chez nos étudiants-maîtres certaines habiletés et certains comportements souhaitables.

C'est par la classe et par le maître associé que l'on peut espérer faire le lien entre la théorie et la pratique. Plusieurs théories peuvent s'affronter, mais en aucun cas, on ne peut nier

◇association avec des maîtres en exercice à l'élémentaire

POSITION DU PROBLEME

Le problème du perfectionnement des maîtres associés doit se situer dans le cadre de la formation des maîtres en général. En effet, la formation des maîtres comporte plusieurs dimensions toutes aussi importantes les unes que les autres. Parallèlement aux dimensions théoriques de la formation, il faut reconnaître l'importance de la pratique. C'est dans cette seconde partie que se pose vraiment le problème de la professionnalisation, de la traduction concrète de la théorie dans la pratique.

Le rôle des maîtres associés se situe au coeur de la professionnalisation. C'est chez eux, dans leur classe, grâce à leurs interventions que l'on espère développer chez nos étudiants-maîtres certaines habiletés et certains comportements souhaitables.

C'est par la classe et par le maître associé que l'on peut espérer faire le lien entre la théorie et la pratique. Plusieurs théories peuvent s'affronter, mais en aucun cas, on ne peut nier

la nécessité de la pratique et de la théorie. Pour certains, il faut théoriser la pratique, pour d'autres, il faut incarner pratiquement la théorie. Qu'est-ce qui doit précéder? Les deux aspects sont intimement liés. De fait, la théorie n'est qu'une analyse systématique de la pratique et elle doit y retourner pour être valable.

Il faut signaler que les maîtres associés occupent une position privilégiée dans la formation des maîtres. Ce sont eux qui travaillent en classe avec des enfants, c'est-à-dire qu'ils détiennent la réalité pédagogique; ce sont eux qui interviennent quotidiennement et qui posent des problèmes aigüs pour lesquels ils n'ont souvent pas de réponses précises. On peut leur reprocher un empirisme trop facile, mais il faut penser que dans le feu de l'action, on ne peut pas toujours se permettre d'apporter des réponses scientifiques à des problèmes urgents.

Leur position est privilégiée également auprès de nos étudiants-maîtres du fait qu'ils sont obligés de demeurer collés à la réalité; d'une part, ils oeuvrent auprès des enfants, d'autre part, ils sont en situation d'enseignement, de sorte qu'ils arrivent dans beaucoup de cas à influencer davantage les étudiants-maîtres que les formateurs de maîtres.

Le problème majeur qui se pose actuellement est celui de trouver des classes de stage et des maîtres associés. On peut choisir au hasard, mais si l'on veut respecter les lignes de force que l'on veut inculquer à nos étudiants-maîtres, il faudrait trouver des classes qui incarnent un certain type de pédagogie. Les maîtres associés devraient pouvoir entreprendre certaines recherches et petit à petit incarner dans leur classe un

certain style pédagogique. Cette pédagogie pourrait ainsi devenir l'assise sur laquelle fonder un programme de formation de maîtres.

Si l'on examine ce qui a été fait pour nos maîtres associés jusqu'à maintenant, on constate qu'ils sont dans la même situation que tous les professeurs. Ils ont tous reçu une formation générale dans une maison de formation de maîtres. La plupart se plaignent de l'inutilité et de l'absence de réalisme de ce type de formation. Depuis, certains, une minorité, se sont perfectionnés; trop souvent, ce perfectionnement n'est pas pertinent, et dans tous les cas, il est cloisonné. Ainsi, nos maîtres ne sont pas préparés à incarner dans leur classe une pédagogie qui corresponde aux objectifs du Centre Pilote Laval.

D'autre part, durant le déroulement des stages, les étudiants-maîtres sont parfois encadrés, mais les maîtres associés ne le sont jamais. On leur confie de lourdes responsabilités, mais les milieux de formation jusqu'à maintenant, ne se sont pas préoccupés de les aider à assumer ces responsabilités.

Il faut encore signaler que les maîtres associés du Québec n'ont jamais reçu de bénéfices ni pécuniaires, ni académiques. Pourtant, on leur demande un surcroît de travail et souvent on leur occasionne beaucoup de tracas.

□ □ □

CONSTITUTION D'UN RESEAU DE MAITRES ASSOCIES

La mise sur pied d'un réseau de maîtres associés n'est pas un luxe. Il s'agit là d'une chose essentielle qui rejoint les racines mêmes d'une pensée pédagogique fondée sur l'apprentissage en contact avec la réalité.

Les stages ne sont pas un accident dans la formation d'un étudiant-maître. Ils correspondent à une forme d'apprentissage privilégiée dans toutes les professions(1).

(1) Une recherche effectuée au Québec en 1966 par M. Roger Poulin mentionnait que les stages ou périodes d'application des principes avaient dans la formation à différentes professions l'importance suivante:

PROFESSIONS	*POURCENTAGES*
Art dentaire	*74%*
Médecine, Pharmacie	*70%*
Arts et métiers	*60%*
Droit	*36%*
Génie	*33%*
Technologie	*29%*
Enseignement	*5%*

Les étapes de la constitution d'un réseau de maîtres associés ont toujours été longues et ardues au Centre Pilote Laval. Il nous fallait d'abord préciser la nature du stage, les objectifs, puis fixer une mécanique et un déroulement satisfaisants pour tous: Centre Pilote Laval, étudiants-maîtres, maîtres associés. Nous devions présenter un projet aux commissions scolaires ou aux Directeurs Généraux des Etudes et à la suite de leur acceptation, rejoindre les principaux de nombreuses écoles.

Une information devait de plus être apportée aux maîtres associés dans chaque école, ceux-ci étant libres d'accepter ou de refuser. Nous devions par la suite sélectionner ces maîtres associés en fonction de notre clientèle. En effet, nos étudiants, selon qu'ils se destinaient au premier ou au deuxième cycle de l'élémentaire, déterminaient en définitive le nombre et le niveau d'enseignement de notre réseau de maîtres associés.

Une fois le réseau constitué, nous avons toujours insisté pour réaliser au Centre Pilote Laval un accueil qui allait donner le ton de l'année à venir. Souvent l'accueil se faisait à l'occasion d'une réception spéciale. Par la suite, nous avons dû tenir des réunions avec ces maîtres associés. Ces réunions n'ont pas été aussi fréquentes que nous l'espérions pour des raisons de temps et de disponibilité.

Notre réseau de l'An I comportait 30 maîtres tandis que celui de l'An II en comportait 93. Les difficultés de cette deuxième année ont été beaucoup plus grandes.

Nous avons constaté une diminution graduelle du pourcentage des maîtres associés qui acceptent de prendre des stagiaires. Souvent ceux qui en acceptent durant une première année rencontrent

des difficultés, et refusent d'en accueillir de nouveau. D'autres trouvent trop lourd le surcroît de travail, ou estiment que leur classe en est perturbée. Enfin, plusieurs sont déçus de ne retirer aucun avantage financier ou académique.

Le fait que l'équipe du Centre Pilote Laval n'ait eu ni le temps ni les ressources pour assurer l'encadrement des maîtres en exercice a créé une certaine distance entre le maître associé et le superviseur du centre de formation. Ceci pose de sérieux problèmes. En effet, comment induire les changements nécessaires dans la classe du maître associé de façon à rencontrer les objectifs proposés par notre programme de formation des étudiants-maîtres? Il devient très délicat d'intervenir dans la mesure où l'on ne peut assurer le support et l'aide nécessaire.

L'absence de statut et de perfectionnement des maîtres associés nous oblige à prendre tous les maîtres volontaires sans distinction et à cheminer d'une année à l'autre dans le choix des maîtres par essais et erreurs. C'est en cours de stage que l'on voit si ces maîtres peuvent vraiment assumer le travail qu'on attend d'eux.

Signalons enfin les difficultés que le Centre Pilote Laval a rencontrées lorsque les maîtres associés ont décidé de boycotter les stages. La première année, ce boycottage visait des fins de pression face aux négociations des enseignants. Par contre, durant la seconde année, nous avons dû faire face à des menaces de boycottage motivées par l'absence de bénéfices financiers ou académiques. Les maîtres associés désiraient, avec raison, un

perfectionnement qui réponde à leurs besoins, leur permette d'être plus efficaces, et de mieux rencontrer les tâches requises par le Centre Pilote.

Malgré ces difficultés, il semble bien que les maîtres ont tiré profit de ce rôle de maître associé au Centre Pilote Laval. D'une part, le contact avec les étudiants-maîtres qui véhiculaient des idées nouvelles amenait des remises en cause de l'action du maître associé. D'autre part, la présence des maîtres Freinet n'a pas été sans influencer le milieu. Signalons aussi que des textes de nature psycho-pédagogique ont circulé chez nos maîtres associés, que nos étudiants-maîtres ont aidé les maîtres associés dans l'exécution de classes de neige, de classes vertes, de voyages-échanges et d'étude du milieu. L'équipe du Centre Pilote Laval, pour sa part, a souvent joué le rôle de consultant auprès de plusieurs maîtres associés.

▸ L'APEAUL (Association des praticiens de l'enseignement associés à l'Université Laval)

Durant l'An II, s'est constituée l'APEAUL dont le rôle essentiel a été de réunir tous les maîtres associés pour essayer de faire valoir leurs revendications auprès de la Faculté des Sciences de l'Education. L'Association réclame la mise sur pied d'un perfectionnement répondant aux besoins des maîtres associés. Les négociations sont en cours et paraissent en bonne voie.

□ □ !

LE PERFECTIONNEMENT

On peut toujours analyser le perfectionnement par le biais des pressions du milieu. En fait, ce sont les maisons de formation de maîtres qui ont besoin que les maîtres associés se perfectionnent. Ce perfectionnement apparaît comme une des conditions essentielles pour que les classes se transforment et que les générations à venir d'étudiants-maîtres puissent faire l'apprentissage constant de types de pédagogie en transformation.

L'urgence du perfectionnement est évidente. Si les Universités ne prennent pas la responsabilité de l'organiser, elles n'arriveront pas à sortir du cercle vicieux; les étudiants-maîtres continueront à aller dans des classes ne correspondant pas à une pensée pédagogique en évolution et ils perpétueront à leur tour cet état de chose.

Le perfectionnement se pose à un moment où le marché du travail tend à devenir saturé. Si l'on veut transformer la pédagogie de l'élémentaire, le seul moyen d'y arriver sera bientôt limité au perfectionnement.

Il faut repenser les formes et les contenus de ce perfectionnement. Les formules actuelles sont désuètes et laissent les maîtres insatisfaits. L'accent devrait être mis sur la professionnalisation, l'action pédagogique plus que sur la culture générale. Certains aspects essentiels de l'acte d'enseigner seraient à approfondir dans la supervision scolaire lorsqu'on veut préparer un maître associé à recevoir des stagiaires.

Les maîtres veulent participer à la préparation de ces programmes de perfectionnement. C'est peut-être là le meilleur moyen de constituer des programmes satisfaisants pour tous, et de relier le plus étroitement possible la formation régulière et la recherche. Nous sommes convaincus qu'une école expérimentale fournirait les éléments essentiels à la recherche, au perfectionnement des maîtres associés et à la formation régulière des étudiants-maîtres.

L'équipe du Centre Pilote Laval

■ ■ ■

conclusion

□

◇conclusion

A la fin de la deuxième année d'un programme expérimental qui doit se poursuivre encore une autre année, il est difficile de tirer des conclusions définitives et globales. Certains éléments ne pourront être dégagés qu'à la fin de l'expérience, au moment d'un "follow-up". Le projet visait à dégager des hypothèses susceptibles de servir à l'établissement de recherches approfondies. Nous en sommes toujours à ce travail d'élaboration d'un cadre de références qui nous permette la formulation de certaines de ces hypothèses.

Nous nous limiterons à passer en revue certains points qui nous paraissent avoir été importants au cours du déroulement de la deuxième année. Il s'agit de constatations, ou de jalons sur lesquels il faudra faire porter une réflexion plus complète à la fin de l'expérience.

LA PEDAGOGIE DE SITUATION

Au cours de la première année, l'équipe du Centre Pilote Laval avait commencé à dégager une notion encore vague de pédagogie de situation. Durant cette seconde année, elle a longuement réfléchi sur cette conception pédagogique. Certains éléments se sont graduellement dégagés. Ainsi, la notion d'environnement a-t-elle pris de plus en plus d'importance, de même que celle de résolution de problèmes. Notre concept de pédagogie de situation devait s'orienter graduellement vers un concept de résolution de problèmes lié à l'environnement.

L'importance accordée à la résolution de problèmes ne devait pas minimiser celle de la dimension "expression".

En fait, depuis le début de l'expérience, trois grands axes pédagogiques devaient se dégager, à savoir: recherche, expression et autonomie. Toute situation devait permettre de développer ces aspects complémentaires.

La pédagogie de situation devait nous conduire à une pédagogie de la pensée, ou l'élément fondamental devient le développement harmonieux d'un ensemble de processus mentaux

qui servent constamment, quelle que soit la tâche à réaliser. La valeur de transfert attachée à ces processus mentaux a graduellement attiré l'attention de l'équipe.

La pédagogie ou les méthodes utilisées lors de cette deuxième année n'ont pas toujours réussi à traduire dans la réalité du Centre Pilote Laval cette conception de pédagogie de situation. Ainsi, certains cours comme "créativité" et "résolution de problèmes" ou certains cours de didactique ont conservé un caractère théorique qui tend à les éloigner d'une pédagogie de situation. Ces cours gardent leur valeur, mais dans un tout autre contexte idéologique et pédagogique. Par contre, des cours comme "Outdoor Education", "entraînement à la créativité dans la résolution de problèmes", "Animation culturelle", "Intervention pédagogique", ou encore les stages (particulièrement SCOPEM IV) illustrent davantage ce vers quoi tend la pédagogie de situation.

□ □ □

L'EQUIPE DU CENTRE PILOTE LAVAL

Il est important de regarder l'évolution de l'équipe du Centre Pilote Laval durant cette deuxième année. Après avoir vécu une première année remplie de difficultés liées à la tâche et aux relations entre les membres de l'équipe, après avoir pris en charge ces difficultés avec toute l'énergie que cela impliquait, tout se passe comme si durant la deuxième année, l'équipe avait décidé de ne plus aborder les problèmes affectifs ou les tensions qui allaient se poser entre ses membres.

Ainsi, durant la première année, la présence d'un psycho-sociologue nous permettait d'analyser régulièrement les difficultés, les tensions existantes, et d'en tirer parti. Durant la seconde année, l'équipe semblait unanime à ne pas vouloir aborder ce genre de problèmes. Evidemment, il y a eu des difficultés mais elles n'ont pas été l'objet d'études et de clarifications en profondeur. Dans ce contexte, le rôle du psycho-sociologue devenait difficile et perdait de son efficacité.

Le fait d'éluder les conflits, le désir d'éviter les tensions, semble correspondre à ce que l'on a noté dans les différentes écoles élémentaires qui ont tenté de constituer des équipes de maîtres désireux de transformer la pédagogie de leurs écoles. Après une première année mouvementée, on retrouvait un calme le plus souvent apparent.

La transformation du style de relations entre les membres n'est peut-être pas seulement due à une décision implicite de ne pas aborder certaines difficultés, elle dépend tout autant de la nature de la tâche. En effet, les cours sont devenus plus spécialisés. Chaque membre doit prendre en charge des aspects plus spécifiques de la formation professionnelle.

Durant l'An I, tous les professeurs participaient à toutes les activités alors que, durant l'An II, on a vu se former des groupes de deux ou trois professeurs qui travaillaient ensemble sur une problématique précise. Même si la coordination était assurée par l'équipe entière, il n'en reste pas moins que cela devait donner naissance à un certain cloisonnement des activités des professeurs. Petit à petit, chaque membre de l'équipe devenait moins lié à la totalité de la démarche du Centre Pilote Laval, du moins au niveau de l'exécution.

Les étudiants ont vraisemblablement subi le contrecoup du parallélisme partiel des activités et des professeurs. En effet, la cohérence entre les activités apparaissait moins clairement et la possibilité de regrouper les étudiants de façon pertinente devenait de plus en plus difficile, même si les étudiants réclamaient ce regroupement.

L'équipe en tant que telle semble s'être graduellement effritée, sauf en ce qui concerne les stages, moments où elle retrouvait sa cohésion. Cet effritement allait être un des éléments qui aurait des incidences sur la construction du programme de l'An III. En effet, ce programme allait devenir compartimenté et devait ressembler de plus en plus aux programmes catalogues énumérant des cours parallèles sans liens évidents.

□ □ □

SECURITE DE L'EQUIPE DU CENTRE PILOTE LAVAL

Tout comme la première année, mais cette fois avec plus d'acuité, la sécurité professionnelle des membres de l'équipe a été un objet de préoccupations constantes. Ceux-ci n'ont jamais su, si ce n'est à la fin de l'An II, ce qui allait advenir de leur carrière. Cette insécurité fut d'autant plus aigüe qu'elle coïncidait avec l'intégration des écoles normales et que c'était la carrière même de certains membres qui était en jeu. Les professeurs, au nombre de trois, venant de l'Ecole Normale Laval, ont dû, pour se conformer aux normes ministérielles, se partager entre un demi-temps au Centre Pilote, et des études à temps complet imposées par l'Université comme préalables à leur engagement. Cette insécurité a grandement contribué à l'effritement de l'équipe, à réduire la motivation et possiblement à obliger les membres à réduire leurs aspirations quant à la nature de ce que pourrait être le programme de la troisième année.

Un autre point qui semble avoir joué fut le fait que le travail effectué au Centre Pilote n'a jamais été reconnu officiellement. Plus l'expérience avançait, plus il devenait évident que ce travail n'aurait aucune valeur de perfectionnement au plan académique. Alors que l'équipe sentait profondément la valeur et l'originalité de l'expérience qu'elle effectuait, elle percevait des réactions en sens contraire provenant du milieu extérieur.

□ □ □

LE PARALLELISME

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

CENTRE PILOTE LAVAL

Une des caractéristiques essentielles de cette deuxième année fut la double appartenance des étudiants. D'une part, le Centre Pilote Laval offrait un ensemble de cours correspondant à certaines options pédagogiques et il assurait dans ce contexte un encadrement des étudiants. D'autre part, la Faculté des Sciences de l'Education offrait des cours centrés sur d'autres préoccupations et d'autres croyances pédagogiques. Les membres de la Faculté des Sciences de l'Education qui se sont joints à l'équipe du Centre Pilote Laval n'ont jamais vraiment été intégrés à l'encadrement des étudiants. Ils n'ont jamais vraiment été partie prenante aux décisions. Les évaluations des cours ont causé des problèmes difficiles à résoudre qui mettaient en évidence ces différences de croyances pédagogiques.

Nos étudiants ont senti ce parallélisme entre le Centre Pilote Laval et la Faculté des Sciences de l'Education et à plusieurs reprises nous ont posé le problème. L'exécution du programme de la deuxième année conduisait nos étudiants à une dichotomie conceptuelle. Chacun ayant des points de centration tellement différents, les étudiants étaient confrontés à des options pédagogiques souvent contraires. D'autre part, le cloisonnement des cours devait leur poser rapidement des difficultés de travail d'équipe face à des options différentes.

Le problème de la participation s'est posé tant pour nos étudiants que pour les professeurs de la Faculté. Dans l'éventualité d'un projet similaire, il serait souhaitable de prévoir des mécanismes permettant la coopération de deux organismes tout en respectant la dynamique interne d'une expérience pédagogique.

LE PROGRAMME DE L'AN III

C'est dans ce contexte qu'il faut analyser le programme de l'An III qui n'est en fait qu'un compromis entre toutes ces tensions, ces incertitudes. La pensée que le Centre Pilote Laval développait durant la première et la deuxième années ne se retrouvera pas dans le programme de l'An III.

Il y aurait lieu toutefois de faire une exception en ce qui concerne les stages. Quant au reste du programme, comment en assurer la réalisation sans l'équipe dans son intégrité, sans aide morale? Comment réaliser un programme expérimental dans un système régulier? Comment induire un changement à l'intérieur des normes existantes?

Beaucoup de problèmes pourraient être soulevés pour lesquels nous n'avons pas de solution. Le Centre Pilote Laval avait comme mission de les poser, non de les résoudre. Ceux que nous venons de signaler nous paraissent être les problèmes majeurs à savoir le développement d'un schème conceptuel de référence, l'évolution de l'équipe, la définition et l'exécution des programmes avec la participation de tous les intéressés, l'intégration dans un contexte officiel et la possibilité de changement, la sécurité et l'avancement professionnel du personnel.

Une recherche de "follow-up" sera essentielle pour analyser finement certains de ces problèmes que nous nous bornons à signaler à l'attention des chercheurs.